أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية

إعداد

محمد سلمان أحمد كنانة

المشرف

الأستاذ الدكتور "أمين بدر" علي الكخن

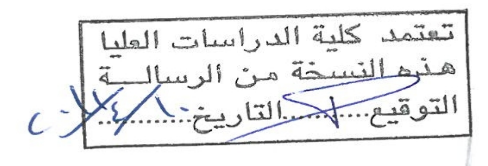
قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه

في المناهج العامة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

نيسان ٢٠١١م


تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.....التاريخ.....

الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا محمد سلمان أحمد كنانة، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي /أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٧/٤/٢٠١١م

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية). وأجيزت بتاريخ ٩ / ٤ / ٢٠١١م

أعضاء لجنة المناقشة: | التوقيع

الأستاذ الدكتور أمين "بدر علي" الكخن مشرفا
(أستاذ أساليب تدريس اللغة العربية)

الأستاذ الدكتور عايش محمود زيتون عضوا
(أستاذ أساليب تدريس العلوم)

الدكتور عبد الكريم سليم الحداد عضوا
(أستاذ مشارك أساليب تدريس اللغة العربية)

الدكتور أكرم عادل البشير عضوا خارجيا
الجامعة الهاشمية (أستاذ مشارك أساليب تدريس اللغة العربية)

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع ...... التاريخ: ١٠/٤/٢٠١١

الإهداء

إلى من غاب صداه وبقيت كلماته نجوما أهتـــدي بهــا .... أبـــي الحبيب

إلى من كلّت أناملها وهي تمهد لي طريق الحياة وما كلّت عزائمهــا........... أمــــي الغالية

إلى الشمعة المتقدة التي أنارت حياتي إلى أن حان القطاف ....زوجتـــي العزيزة

إلى من كانوا وما زالوا زينة الحياة ورونقها وبهجتها .... أولادي: قصي، جنى، قدامة

إلى من تجرعتْ الصبر رضا واحتسابا .... شقيقتي منال وولديها: أشرقت وأمية

إلى القلوب النقيــة الطــاهرة .... أخــويّ وأخواتي

شكر وتقدير

أحمد الله أولا ما منَّ عليّ بواسع فضله وبالغ عطائه وجزيل كرمه أن يسر لي إتمام هذا العمل.

وعظيم الشكر وبالغ التقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور أمين الكخن المشرف على هذه الأطروحة؛ فقد ناضل وجاهد، يحفزني ويدفعني بعزيمة لا تعرف الكلل، متحليا بحلم الأب وصبر الكريم، وقد كان مرشدا وموجها وناصحا، وقد أتحفني بغزير علمه وعصارة خبرته، حتى استطعت أن أتم هذا الجهد.

كما يسرني أن أتقدم بكبير العرفان إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، وأبدأ بأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عايش زيتون الذي كانت لآرائه وملحوظاته ما أغنى هذه الأطروحة ولا سيما في المنهجية والإحصاء، فجزاه الله عن طلبته طلبة العلم خير الجزاء.

وأتقدم بالتقدير من أستاذي الفاضل الدكتور عبد الكريم الحداد الذي ما انفك يثري هذه الأطروحة ويوجهها ويصوبها حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن، فله مني كل الشكر والعرفان.

كما أتقدم بوافر المحبة والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور أكرم البشير على تفضله بتحكيم أدوات الدراسة، وإغنائها بالأفكار والملحوظات القيمة، وأكن له بالفضل في دفعي إلى الأمام فله مني خالص الشكر والاحترام.

ولا يفوتني هنا أن أتقدم بالشكر إلى المعلمين الذين طبقت الدراسة في مدارسهم وهم: الأستاذ الفاضل عدي الصمادي، والمعلم الفاضل محمود الرياطي، والمعلمة الفاضلة صفاء الشهيل.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية
لدى طلبة المرحلة الثانوية

إعداد

الطالب محمد سلمان أحمد كنانة

المشرف

الأستاذ الدكتور: "أمين بدر" علي الكخن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي ما أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية مقارنة بالطريقة العادية؟

وانبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الأخطاء المفاهيمية البلاغية التي يقع بها طلبة المرحلة الثانوية؟

٢- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى لطريقة العلاج (طرح الأسئلة، الطريقة العادية)؟

٣- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

٤- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين طريقة العلاج (طرح الأسئلة، الطريقة العادية) والجنس (ذكر أنثى)؟

وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ منهم (٤٠) طالبا و(٤٠) طالبة موزعين بالتساوي على (٤) شعب دراسية في مدرستين منها شعبتان واحدة للذكور وأخرى للإناث شكلت المجموعة التجريبية التي عولج أفرادها بإستراتيجية طرح الأسئلة وكذلك شعبتان واحدة لذكور وأخرى للإناث شكلت المجموعة الضابطة التي عولج أفرادها بالطريقة العادية. وقد استخدم الباحث اختبار (f.test) للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداتين لدراسته هما: مذكرات لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية (وحدات البيان) من كتاب البلاغة العربية والنقد الأدبي للمرحلة الثانوية

(المستوى الأول) تقوم على إستراتيجية طرح الأسئلة، واختبار قبلي وبعدي للكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغية.

وبعد أن قام الباحث بإجراءات الدراسة كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- بلغت نسبة الأخطاء المفاهيمية البلاغية في مجال التشبيه (٥٣,١) وفي مجال المجاز (٥٣,٧) وفي مجال الكناية (٥٣,٩)

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى لطريقة العلاج ولصالح المجموعة التجريبية التي عولج أفرادها بإستراتيجية طرح الأسئلة مقارنة بالطريقة العادية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس (ذكر، أنثى).

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين طريقة العلاج (طرح الأسئلة، الطريقة العادية) والجنس (ذكر أنثى).

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم اكتسبت به خصوصية القداسة منذ أول آية نزلت من آياته؛ فسمت مكانتها وعلا شأنها، وأصبحت لغة الدين والعلم والأدب، وصارت على مر الأزمان ساحة للعلماء واللغويين والأدباء والمثقفين، تناولوها بالدراسة المحكمة، والبحث المستفيض، والتحليل العميق؛ حتى تفرعت عن العربية العلوم المتخصصة التي تناول كل منها منحى من مناحيها.

ومن علوم اللغة العربية: علم النحو وعلم الصرف وعلم البلاغة، ولكل علم من هذه العلوم وظيفته وأهميته وفائدته الاصطلاحية والجمالية التي تختص به دون غيره وتميزه عن أقرانه. ويأتي علم البلاغة ليتميز بالأثر الحسي والنفسي الذي يحدثه، وبالصلة الوثيقة التي يقيمها مع جوانب الحياة المختلفة (عباس، ١٩٩٦). ولا يعد علم البلاغة غاية في ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق غاية، وهي تعديل سلوك المتعلم اللغوي من خلال تفاعله مع الخبرات والأنشطة (عبد الجواد، ٢٠٠١).

والبلاغة هي تأدية المعنى المراد بأسلوب مناسب يراعي فيه المخاطِب موطن القول وحال المُخاطَب أو المُخاطَبين وهي فن يعتمد على الموهبة الفطرية والثقافة الواسعة ومعايشة الأدب الجيد قراءة وتذوقا وكتابة.(ربيع، ٢٠٠٧).

وقد بدئ التأليف بالبلاغة أساسا لفهم إعجاز القرآن وبلاغته، وسبل استخدامه للمعاني والبيان، وارتبطت البلاغة بالقرآن الكريم حتى غدت جزءا مهما لا يجوز التخلي عنه لمعرفة مضامين القرآن، وهذا ما جعل معظم الشواهد البلاغية منبثقا عن محكم آياته (الهاشمي، ١٩٩٩). وهذا يجعل اكتساب الطلبة لها أمرا مفيدا وضروريا؛ فهي وسيلة لفهم القرآن الكريم، والكشف عن إعجازه ووجوه أسراره ودقائقه، وهي الجسر الذي يؤدي إلى تذوق جمال القول العربي، وتبين روائعه (أبو علي، ١٩٨٣).

والغرض من عرض الباحثين لفنون البلاغة وعلومها، وللمذاهب الأدبية المختلفة وللأمثلة الراقية المقرونة بالتحليل الأدبي والبلاغي؛ تربية القدرة على الإحساس بعناصر الجمال الأدبي في الكلام الأدبي الرفيع، وتربية القدرة على فهم النصوص الجميلة الراقية، والقدرة على محاكاة بعضها

في إنشاء الكلام، والقدرة على الإبداع والابتكار لدى الذين يملكون في فطرهم الاستعداد لشيء من ذلك (الميداني، ١٩٩٦).

والبلاغة مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته، ولعل أبرز علومها هو علم البيان، وليس أدل على ذلك من أن لفظة البيان كانت تطلق لتدل على البلاغة من باب إطلاق الجزء على الكل، والبيان علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه. (بندق، ١٩٩٩).

وللبلاغة أهمية كبيرة كونها تمثل أساس الأدب الراقي، ولدورها في تنمية الذوق الأدبي الرفيع لدى الطلبة، وتمكين المتكلم من التعبير عما يجول في فكره بأساليب متعددة تتناسب والموقف التعبيري بالإضافة إلى أنها تزيد من ارتباط الطلبة بإرثهم الأدبي من خلال وقوفهم على مواطن الجمال والإبداع فيه.

والناظر في واقع تدريس البلاغة في المضمار المدرسي يلحظ وجود ضعف عام لدى الطلبة وهذا ما أكدته دراسات عدة، منها: دراسة (القاضي، ٢٠٠٤) ودراسة (القحطاني، ٢٠٠٢)، ودراسة (عامر، ٢٠٠٠) ومن هذه الدراسات من عزا هذا الضعف إلى المحتوى البلاغي، وكثرة موضوعاته ومفاهيمه، ومنها من أرجعه إلى المعلمين وطرائقهم المستخدمة في تدريس البلاغة، في حين ردته بعض الدراسات إلى التركيز على الجانب النظري بعيدا عن التطبيق.

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، وقد حددت عددا من الأهداف لتدريس البلاغة جاء فيها أنه يتوقع من الطالب أن يكون قادرا على أن: (إدارة المناهج والكتب المدرسية، ٢٠٠٥)

١- يفرق بين مفهوم البلاغة ومفهوم الفصاحة.

٢- يتعرف نبذة عن البلاغة العربية من العصر الجاهلي حتى العصر العباسي.

٣- يتعرف أشهر البلاغيين ومؤلفاتهم.

٤- يتعرف المفاهيم والأساليب البلاغية.

٥- يميز المعاني البلاغية التي يخرج إليها كل من الأمر، والنهي، والاستفهام، والنداء.

٦- يلاحظ الأساليب البلاغية في نصوص يقرؤها، متذوقا ما فيها من الفنون البلاغية.

٧- يستخلص العلاقة بين الأسلوب البلاغي والمقام الذي قيل فيه.

٨- يحلل الفنون البلاغية في نصوص متنوعة.

٩- يقدر أن القرآن معجز بصوره وتشبيهاته.

١٠- يدرك أهمية القرآن الكريم في دراسة البلاغة.

١١- يقدر جهود البلاغيين، وأثرها في نشأة علم البلاغة، وتطورها.

١٢- يبدي تقديرا لما يعرض عليه من فنون بلاغية.

ولعل إكساب الطلبة المفاهيم البلاغية من أهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها مناهج البلاغة قديمها وحديثها، ومع التقدم المعرفي الذي نعيشه برز على الساحة التربوية طرائق تدريسية أثبتت جدواها في تحسين التعليم وإكساب الطلبة المفاهيم المختلفة في مختلف الموضوعات، ومنها اللغة العربية.

ولأن المفاهيم تشكل الأساس المعرفي في العملية التعليمية ازداد الاهتمام بها في مجال التعليم؛ إذ تنتظم بها المعرفة، وتترابط المواد الدراسية وتصبح أكثر حيوية ومرونة مما يمكن المتعلمين من الحصول على المعرفة بصورة أفضل.

والتعلم يتجه في جزء كبير منه إلى تعلم المفاهيم وتعديلها وتطويرها، وتتمثل أهمية المفاهيم في أنها مفتاح المعرفة الحقيقية وأساسها، وهي لازمة للتعلم الذاتي، والتربية المستمرة، ولتكوين المبادئ والتعميمات، وهي ضرورية لتفاهم الناس وتعاملهم والتواصل بينهم، وداعمة لاستراتيجيات التفكير (الجهوري، ٢٠٠٢).

وقد دعا الاهتمام بتعلم المفهوم وتعليمه إلى الاهتمام بالصعوبات التي يجدها الطلبة في تعلم المفهوم، وإلى الاهتمام بأنواع الأخطاء المفاهيمية التي يقعون فيها، والأسباب التي دعت للوقوع في مثل هذه الأخطاء التي تشكل عائقا أمام حدوث عملية التعلم بالصورة المتوخاه، وتسبب صعوبة في تعلم الموضوعات الحديثة؛ مما حدا بالتربويين إلى بذل المزيد من الجهود للتعرف على هذه الأخطاء، ومحاولة علاجها (عودة، ٢٠٠١).

ويتمتع الخطأ بمكانة خاصة داخل المنظومة التعليمية، وهو من المنظور التربوي يعد حالة من المعرفة الناقصة نتيجة لسوء فهم أو نتيجة خلل في سير التعليم والتعلم، وقد يكون الخطأ ناتجا خلفته المعارف السابقة التي كانت حقائق ثابتة في حياة الطالب، لكنها أصبحت غير ملائمة؛ مما يثير حالة من التوتر والارتباك يصاب بها المتعلم لحظة اصطدام معارفه السابقة الخاطئة بمعارفه الجديدة التي تضحدها، أو تشكل تهديدا لها (Smith et al., 1993).

ويستمد الخطأ قوته من تعدد مصادره التي يمكن أن تكون:

١- داخلية: يرجع فيها الخطأ إلى عوامل بيولوجية لا يتوافق فيها المستوى النمائي والنضج الفكري مع المستوى المفاهيمي المقدم للمتعلم أو إلى عوامل سيكولوجية ناتجة عن خوف الطفل أو خجله أو عدم ثقته بنفسه.

٢- خارجية: ترتبط بالمنهاج الدراسي، أو بطرائق التدريس التي يستخدمها المعلم، أو وسائله، أو غموض الأهداف المتوخاة من التعلم (Tekkaya, 2003).

وتتفاوت أنواع الأخطاء تبعا لدرجة صعوبتها بين الأخطاء البسيطة التي ترتبط في الغالب بتفاصيل بعض المفاهيم التي استعصى على المتعلم ضبطها، وهذه الأخطاء يمكن تصحيحها فوريا وفي سياقها بإجراء سريع يكفل ذلك، وبين الأخطاء المركبة التي قد يعبر عنها المتعلم في سؤال أو استفسار يجيب المعلم عنه، أو يحيل المتعلم إلى مصدر يجد به الإجابة عنه، وبين الأخطاء الصعبة المرتبطة بأفكار وتصورات ومفاهيم خاطئة، يعمل المعلم على إدماجها في إطارها التربوي المناسب، ودراسة معالمها، ووضع إستراتيجيات لعلاجها (Cho, 1989).

مشكلة الدراسة:

للخطأ حضور قوي داخل الممارسة الصفية، ولكل متعلم نوع من الأخطاء وتبقى الإشكالية متمحورة حول النظرة التي ينظرها المعلم إلى الأخطاء التي يقع بها طلبته، ويمكننا هنا أن نميز بين نظرتين: النظرة التقليدية إلى الخطأ، والنظرة الحديثة؛ فالنظرة التقليدية تعتبر الخطأ مؤشرا من مؤشرات الفشل التربوي؛ فيتهيب المعلم تحت تأثير هذه النظرة من أخطاء طلبته، ويعمل على مقابلتها بالزجر؛ لأنه يراها طعنا في كفاءته، ونكرانا لجهوده؛ فيرفض التعاطي مع الخطأ، ويعمد إلى إقصائه، والتغاضي عنه، في حين تعمد فئة من المعلمين تحت تأثير النظرة التقليدية ذاتها إلى إظهار الأخطاء التي يقع بها طلبتهم، ولكن ليس بهدف تصويبها أو علاجها، بل من أجل إخضاع المتعلم لسلطتهم المعرفية، أو إشعاره بالدونية، وتزداد خطورة هذه النظرة بانتقالها السريع من المعلم إلى الطالب الذي يصبح متوجسا من الوقوع في الخطأ، خشية العقاب أو التوبيخ، أو استهزاء الأقران. أما النظرة الحديثة فتعتبر الخطأ لحظة هامة في البناء المعرفي، ويميل المعلم تحت تأثير هذه النظرة إلى الكشف عن أخطاء تلاميذه، والتعامل معها بإيجابية باعتبارها مؤشرا على وجود صعوبات تعيق الاكتساب السليم للمعارف، وتنعكس نظرة المعلم هذه على الطالب الذي لا يتحرج

من الاعتراف بأخطائه وتصحيحها والاستفادة منها، ويصبح شجاعا في طرح أفكاره، ومتقبلا لخطئه تَقَبُّلَهُ لصوابه.

ويجدر بالمعلم أن يبحث عن الأخطاء التي يقع بها طلبته بهدف علاجها علاجا سليما من غير أن يتسبب أثناء العلاج بمشاكل نفسية للمتعلم، ومن المهم أن يشرك المعلم طلابه في عملية العلاج، وأن لا ينفرد وحده بتقديم الصواب جاهزا لطلابه الذين يقعون في الأخطاء، وإنما يستدرجهم لمعرفة الصواب بأنفسهم؛ فالطالب بطبعه يتمسك بكل معرفة يشارك فيها، أو يتوصل إليها بمجهوده، وغالبا ما ينسلخ عن المعرفة التي تقدم له جاهزة (Tekkaya, 2003).

ومعالجة الأخطاء المفاهيمية التي يقع بها الطلاب تتطلب من المعلم الجهد الموصول في التخطيط الجيد، واختيار الإستراتيجية العلاجية المناسبة، والعمل الدؤوب على تنفيذها؛ فمع ازدياد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالبنية المعرفية للمتعلم، وما تحويه من مفاهيم خاطئة أو بديلة تعيق تعلم المفاهيم الجديدة المرتبطة بها أصبح على المعلم دور علاجي مهم؛ إذ يزداد تعلم المفاهيم الجديدة صعوبة عندما يتجاهل المعلمون المفاهيم الخاطئة أو البديلة التي يمتلكها المتعلمون؛ لذا لم يعد من واجب المعلم أن يساعد المتعلمين على تعلم المفاهيم الجديدة بصورة سليمة وحسب، بل رصد المفاهيم الخاطئة عندهم ووضع إستراتيجيات مناسبة لعلاجها؛ تحسبا من أن تبقى المفاهيم الخاطئة مقبولة لدى المتعلمين؛ ومتفقة مع تصوراتهم المعرفية.

والناظر في مناهج اللغة العربية التي أقرت حديثا لتدرس في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، يلحظ اهتماما واضحا في المفهوم، ولا سيما في كتب القواعد والنحو والبلاغة، كما أنه يلحظ اهتماما جليا بالأنشطة العلاجية في أدلة المعلمين التي تدعو المعلم إلى الاهتمام بالفئة التي قصرت في تحصيلها عن أقرانها.

والبلاغة مبحث يعج بالمفاهيم المتشابكة في ما بينها بعلاقات مختلفة، ولا نكاد نجد مفهوما لا يرتبط بعلاقة أو أكثر بمفهوم آخر، وعلى المعلم أن يحسن استغلال هذا الترابط ليكون معينا له في تحقيق نتاجاته المنشودة في طلبته، والرفع من تحصيلهم وتوجههم نحو المادة، وعلى المعلم ألا يقف عاجزا أمام الضعف الذي يعتري طلبته في إدراك مفهوم أو أكثر، بل عليه أن يلجأ إلى البرامج العلاجية التي يعتقد أنها تساهم في حل المشكلات التعليمية التعلمية.

وقد جاء في الإطار العام لمناهج اللغة العربية الذي أعدته إدارة المناهج والكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم خمسة من النتاجات العامة لمحور البلاغة، وقد أفرد لاكتساب المفاهيم

البلاغية نتاجا رئيسا من نتاجات هذا المحور؛ إذ جاء فيه أنه يتوقع من الطالب أن يكون قادرا على أن يكتسب مفاهيم وأساليب بلاغية متنوعة (إدارة المناهج والكتب المدرسية، الإطار العام، ٢٠٠٥).

كما جاء في النتاجات الخاصة أنه يتوقع من الطالب أن يكون قادرا على أن يتعرف كلا من المفاهيم والأساليب البلاغية الآتية: البيان، والتشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز، والمحسنات اللفظية، والمحسنات المعنوية، والمسند، والمسند إليه، والخبر، والإنشاء، والقصر، والأمر، والنهي، والاستفهام، والنداء، والإيجاز، والإطناب (إدارة المناهج والكتب المدرسية، الإطار العام، ٢٠٠٥).

وهذا يدل على أن تعلم المفهوم يعد نتاجا تربويا يجب أن يقصده المعلمون وخبراء المناهج ومعدو المواد التعليمية؛ إذ يبذلون الجهود في تحديد المفاهيم التي ينبغي أن يتعلمها الطالب، وتوفير ما هو لازم لنجاح الطالب في تعلم هذه المفاهيم.

ومع هذا الاهتمام في تعليم المفهوم إلا أن الباحث قد لاحظ بخبرته في الميدان التربوي أن هناك ضعفا واضحا عند الطلبة في استيعاب المفاهيم البلاغية والربط بينها، لا سيما عندما تتعدد الدروس، وتتنوع المفاهيم البلاغية أثناء السير في منهاج البلاغة المدرسي، فاختار أن يسهم في دراسته بمحاولة جادة لحل تلك المشكلة.

وقد اختار الباحث إستراتيجية طرح الأسئلة لتقوم عليها دراسته من أجل علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية؛ لما لطرح الأسئلة من ميزة خاصة في تقصي السمات المميزة للمفاهيم، تدعمها الدراسات التي تناولت الأسئلة وأهميتها في الميدان التربوي (Martin, 2001؛ Newten, 2002) ولما أكدته التوجهات الحديثة في التربية وعلم النفس على أهمية الأسئلة في الكشف عن مقدار تحصيل الطلبة، وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، وإثارة دافعيتهم وميولهم وتحفيزهم للبحث والتعلم الذاتي، وتنمية التفكير الناقد المستقل، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم (سلمان، ٢٠٠٧).

لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تكمن في معرفة أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية مقارنة، بالطريقة العادية في العلاج.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية مقارنة بالطريقة العادية؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها طلبة المرحلة الثانوية؟

٢- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى لإستراتيجية العلاج (طرح الأسئلة، الطريقة العادية)؟

٣- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

٤- هل توجد فروق ذات في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين إستراتيجية العلاج (طرح الأسئلة، الطريقة العادية) والجنس (ذكر أنثى)؟

أهمية الدراسة ومسوغاتها:

تنبع أهمية هذه الدراسة من محاولتها علاج ما تشكل لدى المتعلمين من مفاهيم خاطئة، وتقديم المفاهيم الصحيحة بصورة سهلة، في الوقت الذي تعالت فيه الأصوات معلنة عن تدني مستوى الطلبة في اللغة العربية، ولا سيما في البلاغة.

يعزز هذه الأهمية ما قد تسهم به هذه الدراسة في الجهود المبذولة لطرح البلاغة العربية بإستراتيجيات حديثة، تخدم البلاغة العربية؛ إذ اتخذت الدراسة إستراتيجية في تحسين التعليم هي إستراتيجية طرح الأسئلة المرتبطة بالسمات المميزة للمفهوم؛ لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية.

ومما يزيد من أهمية هذه الدراسة أنها تتناول تعلم المفاهيم الذي يعد بحد ذاته نتاجا تربويا هاما في جميع المستويات التعليمية يعمل لتحقيقه المعلمون وخبراء المناهج ومعدو المواد التعليمية، ويبذلون الجهود الكبيرة لتطوير المواد والإجراءات التي تكفل النجاح في تعليم هذه المفاهيم، الأمر الذي يجنب الطلبة الوقوع في الأخطاء المفاهيمية.

وتظهر أهمية الدراسة كذلك من خلال تأكيدها على تعلم المفاهيم واستيعابها بشكل سليم، وهذا يتطلب خلو المعرفة السابقة لدى الطلبة من جميع أنماط الفهم الخطأ مما يمهد لتعلم جديد مرتكز على أساس سليم.

كذلك ما قد تضيفه هذه الدراسة في الجانب التطبيقي من نتائج يمكن أن يستفيد منها المهتمون والباحثون وأصحاب الاختصاص.

أما مسوغات الدراسة فهي:

١- الكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية، من خلال إعداد اختبار تشخيصي لهذه الغاية.

٢- إنتاج مجموعة من المذكرات لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية في وحدة البيان من البلاغة العربية، تقوم على إستراتيجية طرح الأسئلة المرتبطة بالسمات المميزة للمفهوم، وتزويد المعلمين والطلاب بها للاستفادة منها.

٣- تحسين سبل تدريس المفاهيم البلاغية، باعتبار أن علم البلاغة من أكثر العلوم ارتباطا بالقرآن الكريم.

٤- قلة الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في علوم اللغة العربية، ولا سيما علم البلاغة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:

١- عينة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مدرسة زيد بن حارثة الثانوية للبنين، ومدرسة خولة بنت الأزور الثانوية للبنات في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

٢- المفاهيم البلاغية الواردة في وحدات البيان من كتاب البلاغة العربية والنقد الأدبي للمرحلة الثانوية (المستوى الأول).

التعريفات الإجرائية:

في ما يأتي التعريفات الإجرائية الواردة في الدراسة:

١- إستراتيجية طرح الأسئلة: هي مجموعة من الإجراءات المخطط لها ويعتمدها المعلم في علاج الأخطاء المفاهيمية، تقوم في الأساس على طرح المعلم مجموعة من الأسئلة المنظمة ذات الأهداف المحددة على مثال يتصل بمفهوم معين من المفاهيم البلاغية، ثم يتلقى المعلم من طلابه الإجابات عن هذه الأسئلة، ويجري نقاشا حولها بما يوفر لطلبته السمات المميزة للمفهوم المتناول، ثم إتاحة المعلم لطلبته الفرصة لتوليد مجموعة من الأسئلة على مثال يتضمن مفهوما بلاغيا أو أكثر، تكوّن إجاباتها السمات المميزة للمفهوم المتناول؛ مما يساعد

الطالب على تحليل المفاهيم ذاتيا، واستيعابها، والسير في تطبيقها، والربط بينهـــا تـــدريجيا، بخريطة من العلاقات المفاهيمية.

٢- الطريقة العادية في العلاج: هي الإجراءات العادية المتبعة في علاج الأخطاء التـــي ينفـــذها المعلم بناء على جوانب الضعف الذي يلحظها في طلبته، وتعتمد في الغالـــب علـــى إعـــادة الشرح بمزيد من التركيز.

٣- الأخطاء المفاهيمية البلاغية: إخفاق الطالب في الإجابة عن سؤال أو أكثر من الأسئلة التـــي تتناول مفهوما من المفاهيم البلاغية في الاختبار التشخيصي الذي أعد للكشف عن الأخطـــاء المفاهيمية البلاغية.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل مبحثين:

- الأول، الأدب النظري: ويتضمن محاور ثلاثة هي البلاغة، والمفاهيم، والأسئلة.
- الثاني، الدراسات السابقة: ويتضمن الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية وانقسمت إلى محورين هما: الدراسات التي تناولت إستراتيجية طرح الأسئلة، والدراسات التي تناولت المفاهيم والأخطاء المفاهيمية.

المبحث الأول: الأدب النظري

يعرض هذا المبحث الأسس النظرية للدراسة الحالية التي تتمثل في المحاور الثلاثة الآتية:

المحور الأول: البلاغة

يتحدث عن اللغة وأهميتها وتعريف البلاغة لغة واصطلاحا، ومراحل تطور علم البلاغة، وأهمية البلاغة، وأسباب الضعف فيها، ومظاهر التيسير والتجديد فيها.

المحور الثاني: المفاهيم

يتحدث عن تعريف المفهوم لغة واصطلاحا، وأهمية المفاهيم، وتشكلها، واكتسابها، وتصنيفها، وتحليلها، وتعليمها، وصعوبة تعلمها، وأسباب ضعف الطلبة في تعلم المفاهيم البلاغية بشكل خاص، والبنية المفاهيمية، والأخطاء المفاهيمية.

المحور الثالث: الأسئلة

يتحدث عن أهمية الأسئلة في العملية التعليمية، وأسئلة المعلم، وأسئلة الطالب، وإستراتيجية طرح الأسئلة، وإستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية.

المحور الأول: البلاغة

اللغة نظام مبني على رموز دالة وقواعد تحكم تلك الرموز، وتؤدي إلى التواصل بين الناس، وهي وعاء الفكر، تتصل بالكثير من الفعاليات التي تؤثر فيها وتتأثر بها كالذاكرة والإدراك والإحساس والتعلم (الحمداني، ٢٠٠٧).

وتحتل اللغة منزلة مهمة بين العلوم الأخرى؛ لأنها تختص بما يميز الإنسان عن سائر الكائنات، وهو الكلام، وللوشائج الوثيقة التي تربطها بالعلوم الأخرى ولا سيما في الميدان المدرسي.

وللغة أهمية كبيرة في حياة البشر؛ فهي ظاهرة اجتماعية ثقافية مكتسبة، يعبر بها الإنسان عن حاجاته ومشاعره، ويحفظ بها تراثه وينقله من جيل إلى آخر، يتم بها الاتصال والتفاهم بين أفراد المجتمع؛ لذا جاء اهتمام الأمم بلغاتها، والمحافظة عليها، والعناية بمفاهيمها، والسعي إلى رقيها، وحشد كل الجهود من أجل تعليمها لأبنائها (صرخوة، ٢٠٠٦).

والصلة بين اللغة والفكر وثيقة؛ إذ إنها تعطي الفكر الشكل والمضمون بما يحويه من عمليات عقلية كالتحليل والتركيب والاستنتاج والتجريد وإدراك العلاقات والتنبؤ بها. وقد أقر اللغويون منذ أمد بعيد بالعلاقة بين اللغة والعقل، فلا أفكار دون وعاء لغوي يحويها ويحملها للآخرين (ظافر والحمادي ١٩٨٨).

واللغة العربية واحدة من أهم لغات العالم، ظهرت شابة مكتملة ناضجة من غير أن تمر بمرحلة طفولة أو شيخوخة أو تتعثر في طريق طويل، وكان نضوجها من المظاهر التي شغلت الباحثين والعلماء على مر السنين ، واكتسبت المزيد من القوة والرقي؛ عندما شرفها الله سبحانه وتعالى بأن أنزل كتابه بها، وجعل رسوله الحبيب الخاتم عليه الصلاة والسلام من أهلها والناطقين بها؛ فحملت أصلي الإسلام العظيمين: القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة؛ لتصبح اللغة العربية مرتكزا من مرتكزات الثقافة العربية الإسلامية التي قامت منذ مئات السنين في مشارق الأرض ومغاربها؛ ولتشكل رباطا قوميا لوحدة الأمة العربية؛ إذ أبقى الإسلام على روعتها ومنحها الخلود ووهبها من الميزات ما جعلها أهلا للاهتمام، وأهلا للحياة وللاستمرار (أبو الشيخ، ٢٠٠٧).

والبلاغة لغة من بلغ المكان بلوغا: وصل إليه أو شارف عليه، وبلغ الغلام: أدرك، وشيء بالغ: جيد، وقد بلغ مبلغا، وأمر الله بلْغ: نافذ، والبلْغ: الفصيح، والإبلاغ والتبليغ: الإيصال، وبلَّغ الفارس تبليغا: مد يده بعنان فرسه ليزيد في جريه، وتبلَّغ بكذا: اكتفى به، وبالغ في أمري: لم يقصر (الفيروز أبادي، ٢٠٠٥).

ويشير الجرجاني إلى أن البلاغة هي وصف الكلام بحسن الدلالة وتمامها في ما كانت لـــه دلالة، ثم تبرجها في صورة أبهى وأزين وأدق وأعجب، وأحق أن تستولي على هوى النفس وتنـــال الحظ الأوفر من ميل القلوب (الجرجاني، ١٩٨٤).

أما البلاغة اصطلاحا فقد عرفها ابن المقفع بأنها اسم يجري في وجوه كثيـــرة: منهـــا مـــا يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع ومنها ما يكون شعرا ومنها ما يكون سجعا ومنهـــا ما يكون خطبا، وربما كانت رسائل ... والإيجاز هو البلاغة (الجاحظ، ١٩٩٩، ص١١٥).

ويرى العسكري أن الكلام يكون بليغا بتخير لفظه، وإصابة معناه، وجودة مطالعه، ولـــين معاطفه، واستواء تقاسيمه، وتعادل أطرافه، وسلامته من ضعف التأليف، وبعده من سماجة التركيب (العسكري، ١٩٨٤).

ويرى الجاحظ أن الكلام لا يستحق أن يسمى بليغا حتى يسابق معناه لفظه ولفظه معنـــاه، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك (الجاحظ، ١٩٩٩).

أما السكاكي فيرى أن البلاغة تشير إلى بلوغ المتحدث في تأدية المعنى حدا له اختصاص بتقوية خواص التراكيب كلها، وهذا يعني أن البلاغة تظهر لدى المتحدث عندما يـــستوفي خـــواص التراكيب اللغوية التي تؤدي المعنى المطلوب (السكاكي، ١٩٨٧).

وقد عرفها القزويني بأنها مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته (القزوينـــي، ١٩٩٣، ص٣٣).

أما اللادقي فيرى أن بلاغة المتكلم هي "ملكة يقتدر بها على التصرف في فنـــون الكـــلام وأغراضه، ببديع القول، وسحر البيان؛ مما يأخذ بألباب السامعين، ويوقفهم على غاية ما يريد بجلاء ووضوح، متحاشيا مخالفة القياس، وضعف التأليف، والغرابة، والتعقيد في اللفظ والمعنى. (اللادقي، ٢٠٠٤).

وقد مر علم البلاغة بمراحل مختلفة إلى أن تحددت معالمه، واستقرئت قواعده، وقد مثـــل كل مرحلة من هذه المراحل عدد من الدارسين المبرزين الذين أسهموا في تأسيس العلم وتطـــويره، واجتهدوا في وضع النظريات والتصورات والمصطلحات التي تخصه وتحده، وقد كانت أولى هـــذه المراحل تلك التي عنيت بتسجيل الملحوظات، ومثلها عدد من الأدباء والعلماء الأعلام منهم: الجاحظ (٢٥٥هـ)، وجاءت المرحلة الثانية التي اهتمت بوضع الدراسات والأبحـــاث ذات الطـــابع الأدبـــي والعلمي المميز، وقد ظهر في رحابها عدد من الدارسين والنقاد البارعين، منهم من عنـــي بدراســـة

الإعجاز القرآني مع السعي إلى الكشف عن خصائصه اللغوية من أمثال: الرماني (٣٨٦هـ)، ثم جاءت مرحلة الازدهار التي أفادت كثيرا من الدراسات التي سبقتها، وأضافت إلى علم البلاغة نظرات جليلة، ونظريات جديدة، كان لها الفضل في تأسيس هذا العلم، وصياغته، وتطوره مضمونا ومنهاجا وأسلوبا، ومثل هذه المرحلة خير تمثيل شيخ البلاغيين عبد القاهر الجرجاني (٤٧٤هـ)، وأما المرحلة الرابعة فقد كانت معنية بتحديد المصطلحات، وصياغة القواعد النهائية لهذا العلم، ومثل هذه المرحلة خير تمثيل: أبو يعقوب السكاكي (٦٢٦هـ)، والقزويني (٧٣٩هـ)، ومع أن أغلب الدراسات استمرت بعد ذلك في السير على ما قرره السكاكي والقزويني، إلا أن هذه المرحلة عرفت بعضا من العلماء المجددين الذين أضافوا إلى الدرس البلاغي من النظرات والأفكار ما لا يمكن إنكاره من أمثال: ابن الأثير (٦٣٧هـ).

وحفل العرب منذ العصر الجاهلي ببلاغة القول وروعة البيان؛ وذلك لحاجتهم إليهما في معرفة الكلام الحسن وتمييزه من الرديء، ولما نزل القرآن الكريم هز وجدان العرب، وحرك عقولهم واستثار ما لديهم من خبرة في معرفة البيان؛ فأيقنوا أن البلاغة لا تقتصر على اللفظ وحده، ولا على المعنى وحده، بل في التآلف بين هذين العنصرين، وحسن انسجامهما (أبو عيشة، ٢٠٠١).

وارتباط البلاغة بفروع اللغة العربية الأخرى ارتباط وثيق، ولعلها أكثر ما تكون اتصالا مع الأدب، فالأدب والبلاغة قرينان لا يفترقان، أحدهما يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير، والثاني يقدم الأسس التي تلون هذا الجمال في التعبير، والبلاغة علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب والتي ينبغي أن يتّبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها، وفي اختيار كلماته والتأليف بينها في نسق صوتي معين، والأدب رد فعل لمثيرات تنفعل بها عواطف الأديب ومشاعره، إلا أنه إذا جاء إنتاج الأدب بعيدا عن المعايير البلاغية، فإنه لا يأخذ شكل الأدب، لأنه ليس فيه من أسس البلاغة ما يعطيه الجمال المنشود فالأديب يسترشد في البلاغة ويعتمد عليها ليكون أكثر تأثيرا وإقناعا للمتلقي(مجاور، ٢٠٠٠).

وللبلاغة دور أساسي في تربية الذوق الأدبي لدى القراء، وفي تمكينهم من قراءة النصوص قراءة واضحة وعميقة، فالبلاغة والتذوق صنوان لا يفترقان، يمثل أحدهما الآخر؛ فالبلاغة تقود إلى التذوق، والتذوق يشير إلى البلاغة؛ فيظهر همسات النفس، ويعلن عن مواطن الحس والبيان.

والتجوال في حقول البلاغة والأدب يساعد الطلبة على امتلاك ثروة لغوية وفكرية يتمكنون بها من التعبير عن أفكارهم بأساليب مختلفة، ويقفون من خلالها على المثل العليا؛ المبثوثة في

الأدب: حكمه وأمثاله ومواقفه، ويتأثرون بها، فتسمو أخلاقهم، وتحسن سلوكياتهم؛ مما يدر على الفكر والنفس والذوق النفع الغزير، والفائدة الكبيرة (طعيمة ومناع، ٢٠٠١).

وتعمل البلاغة على توسيع خبرات الطلبة، وتعمق فهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حولهم، وتساعدهم عل اشتقاق معان جديدة للحياة، وتحسين حياتهم وتجميلها، وزيادة معرفتهم أنفسهم وفهمهم لها؛ بغية توجيه حياتهم توجيها رشيدا، وتعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم، بما يحويه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية، وظروف تاريخية، ومساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، والدور الذي يجب أن يؤدوه في تلك المشكلات والتحديات التي يواجهها هذا المجتمع (الفيصل وجميل، ٢٠٠٤).

أسباب الضعف في البلاغة

شهد تعليم البلاغة في مدارسنا إخفاقا تمثل في عدم وصول المتعلمين إلى الغاية المرجوة من دراستها، وأدى ذلك إلى ظهور جدل واسع في القرن المنصرم حول مادة البلاغة؛ إذ اتهمها البعض بالعجز والقصور، في حين عزا فريق آخر هذا الإخفاق إلى كيفية عرضها على الطلبة، وطرائق تدريسها لهم.

ويلحظ المتتبع لواقع تدريس البلاغة في المدارس عامة ضعفا واضحا في مستوى الطلبة في اكتساب المفاهيم البلاغية وفي توظيفها في التعبيرين الشفوي والكتابي، وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي كشفت عن ضعف لدى الطلبة تمثل في عجزهم عن توظيف الصور البلاغية في تعبيرهم الكتابي(أبو زيد، ١٩٨٩).

وأشارت تقارير المشرفين التربويين إلى هذا الضعف في اكتساب المفاهيم البلاغية وتوظيفها في التعبير، وذلك من خلال توصيات المشرفين وملحوظاتهم التي يدونونها في تقرير أداء المعلم بعد ملاحظته في موقف تعليمي (الطراونة، ٢٠٠٦).

وأظهرت العديد من الدراسات في هذا المجال وجود هذا الضعف لدى طلبتنا، ومن هذه الدراسات دراسة (أبو زيد، ١٩٨٩)، ودراسة (المشني، ١٩٩٤)، ودعت نتائج هذه الدراسات إلى ضرورة تقصي أسباب هذا الضعف بالرغم من كونها كثيرة ومعقدة ومتشابكة؛ إذ يعود بعضها إلى المادة البلاغية نفسها كصعوبتها، وافتقارها للشرح، وتعدد موضوعاتها. وبعضها يعود لأسباب

ترتبط بطبيعة المنهاج المقرر، وعجزه عن تنمية مهارات الطلبة، وتغليب الجانب النظـــري علـــى الجانب التطبيقي، وإهمال تكامل البلاغة مع الأدب والتعبير بنوعيه (القاضي، ٢٠٠٤).

ويعزو باحثون آخرون أسباب الضعف في البلاغة إلى ضعف تأهيل معلمي اللغة العربيـــة؛ وتدريبهم (أبو زيد، ١٩٨٩).

وقد أرجعت دراسات أخرى هذا الضعف إلى قلة اهتمام الكتاب المدرســـي فـــي الخبـــرات السابقة والبناء عليها، وعدم مناسبة المحتوى للحصص المقررة (عامر، ٢٠٠٠).

أما دراسة (القحطاني، ٢٠٠٢)؛ فقد أشارت إلى أن قصور أداء المـــشرفين عـــن تحقيـــق مطالب الإشراف على تعليم البلاغة تعد أحد الأسباب الرئيسة في ضعف اهتمام المعلمين بتحقيق هذه المطالب؛ مما ينسحب على أداء الطلبة وتحصيلهم في البلاغة، وأضاف إلـــى ذلـــك إهمـــال أدلـــة المعلمين لهذه المطالب، والذي يؤدي إلى النتيجة نفسها لدى المعلمين والطلبة.

أما (الهاشمي والعزاوي ٢٠٠٥) فقد أرجعا ظاهرة الضعف فـــي البلاغـــة إلـــى طرائـــق المعلمين في تدريسها بوصفها علما مستقلا، داعيان إلـــى التكامـــل فـــي تـــدريس البلاغـــة والنقـــد والنصوص والقراءة، وذكرا أن تدريس البلاغة بأسلوب نظري جاف بعيـــدا عـــن تحقيـــق الهـــدف التطبيقي الجمالي في اللغة يؤدي إلى جعلها علما جافا لا يرتبط بالـــذوق ولا يعمـــل علـــى صـــقله وإنضاجه.

ولا يمكن أن تتجلى البلاغة في أروع صورها إلا وهي ممتزجة بالأدب، كمـــا أن الأدب لا يمكن أن يتحفنا بإبداعاته بعيدا عن البلاغة، وخلاصة القول أنهما وجهان لعملة واحدة هي الإبـــداع، وهذا يتطلب أن نخلص البلاغة مما شابها من تجيير مغلوط لمفهومها ودورها، وقصر درسها علـــى المباحث الوظيفية، بعيدا عن التفريعات الاصطلاحية والقواعد.

المحور الثاني: المفاهيم

المفهوم لغة من فهم فهما وفهامة وفهاميَة: علمه، وعرفه بالقلب. وهو فهم: ســـريع الفهـــم. وتفهَّمه: فهمه شيئا بعد شيء (الفيروز أبادي، ٢٠٠٥، ص١٠١٦).

وقد عرفه (كاظم، ١٩٧٣) في (أبو الشيخ، ٢٠٠٧) على أنه عبارات، أو رموز لفظية، أو أفكار مجردة، أو خبرات معينة ذات صفات أو خصائص مشتركة تتميز بالتعميم.

والمفهوم فكرة مجردة، تمكن المتعلم من تصنيف الأشياء والأحداث، وتوضيح فيما إذا كانت هذه الأشياء بمثابة أمثلة أو ليست أمثلة للمفهوم.

أما أوزوبل فيعرف المفهوم على أنه ظواهر في مجال معين، تجمع وتصنف معا؛ لما بينها من خصائص مشتركة، فالمفهوم يتضمن ما يسمى الخصائص المحكّية التي تشير إلى مجموعة من الخصائص التي تتوافر في كل وحدة من الوحدات التي تؤلف فئة المفهوم (الحروب، ٢٠٠٢).

ويتفق العديد من الدارسين على اعتبار المفاهيم نوعا من التعميم القائم على تجريد الصفات أو العناصر المشتركة بين أشياء أو مواقف عدة، وعلى أنها تقوم على عمليات عقلية منظمة يميز بها بين الأشياء المشتركة ويصنفها تحت لواء المفهوم، كما يعتمد تكوين المفهوم على الخبرات الشخصية؛ فاكتساب المفهوم يتضمن التعرف على الخصائص التي تتميز بها الأشياء التي تقع ضمن نطاقه، وهي عملية عقلية تتطلب من المتعلم الاستنتاج العقلي لإدراك السمات المشتركة، وللتمييز بين الخصائص المتغيرة، والقدرة على التطبيق في مواقف جديدة (الجهوري، ٢٠٠٢).

أهمية المفاهيم:

إننا نبني عالمنا بالمفاهيم؛ فهي موجودة بكل الأنواع، وبعضها أكثر أهمية من غيره، وخلال حياتنا اليومية نفيد من عدد كبير منها؛ لحاجتنا لها، فالإنسان يواجه في حياته اليومية مثيرات بيئية لا متناهية التنوع، ولولا قدرته على التعميم، وتكوين مفاهيم تمكنه من معالجة هذا التنوع غير المحدود من المثيرات، بوضعها ضمن أصناف معينة محددة من خلال خصائص مشتركة تؤهل مجموعة من المثيرات للانتماء لصنف معين؛ لضاع الإنسان في متاهات التنوع والجزئيات غير المتناهية التي يتعرض لها في بيئته (cooper, 1999).

ويوظف الإنسان قدرته على التعميم في تعامله مع المثيرات التي توجد في بيئته، ولولا ذلك لأصبح التعلم الإنساني مسألة بالغة التعقيد والصعوبة؛ إذ يتوجب عليه أن يستجيب إلى كل مثير في حياته بوصفه حالة فريدة مستقلة عن غيرها. وتمكنه من تعميم استجابته على مجموعة من الحالات والمواقف الخاصة؛ مما يساعده على تعلم المفهوم. (سعادة، ١٩٨٨)

وتعمل المفاهيم على تسهيل الاتصال بين الناس؛ لأننا جميعا نشترك بمفاهيم متشابهة، ويتم الاتصال بفاعلية بين الأفراد المتشابهين في مرحلة التعليم المفاهيمي، وهذا ما يشار إليه بأنهم أفراد من طول الموجة نفسها، ويعتمد نجاح الاتصال بين الأفراد على تبادل بعض المفاهيم الضرورية

بينهم. وتبسط المفاهيم طريقة تعلمنا، فعالمنا العقلي مكون من ملايين من البنى المعرفية التي تتطلب تنظيما لتسهيل استرجاعها عند الحاجة إليها، وهذا ما توفره المفاهيم لنا؛ لأنها تسمح لنا بتنظيم كمية كبيرة من المعلومات بفاعلية وتخزينها ضمن أنواع معينة من غير أن نضع كل معلومة في نوع منفصل جديد، وحالما تتشكل المفاهيم فإن هذه الأنواع تعمل كجاذبات فكرية تجذب الأفكار والخبرات ذات العلاقة وتنظمها، وعندما نجرب الأشياء والأحداث فإننا نصنفها إلى أنواع مختلفة، ونربطها بالأنواع الأخرى في النوع نفسه، وقد تكون عملية الربط هذه مختصرة بسيطة، وقد تكون واسعة لتشمل العلاقات المتبادلة بين المفاهيم المتعددة. (الحيلة، ٢٠٠٢).

ولأن عملية تعلم المفاهيم هي المحك الرئيس في تشكيل البنى المعرفية عند المتعلم؛ فإنه يعتقد في العملية التربوية أن المفاهيم تؤلف البنية الأساسية للمادة الدراسية، وأن المتعلم حين يفهم أبعاد بنية أحد الميادين المعرفية يصبح لديه مرجع للتفكير ولتقويم الخبرات في المستقبل(كينث هوفر، ١٩٨٨).

وتسهم المفاهيم من وجهة نظر برونر في نقل أثر التعلم من موقف تعليمي إلى آخر، كما أنها تحدد الأهداف التعليمية، وتنظم المحتوى، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، وتساعد المتعلمين على التفسير والتطبيق والتنظيم، والربط بين الأشياء والمواقف، وتقلل من حاجتهم إلى إعادة التعلم في المواقف الجديدة التي يواجهونها (أبو جبر، ٢٠٠٢).

ومن هنا فإن وزارة التربية والتعليم ترى أن من المهام الرئيسة للمعلم تتبع الانسجام بين الدليل والكتاب المدرسي والمنهاج من حيث وضوح المفاهيم والمهارات وتسلسلها وتكافؤها؛ لمساعدته في عملية الإبداع فيه (أبو الشيخ، ٢٠٠٧).

تشكل المفاهيم واكتسابها:

ينمو المفهوم ويتطور طوال الوقت، وكلما تعرف الفرد على المفهوم بأمثلة إضافية له، اكتشف خصائص جديدة له، وكون روابط تربطه مع مفاهيم أخرى، وبهذا تنمو صورة المفهوم لتصبح أكثر دقة ووضوحا وتهذيبا وأكثر عمومية، بحيث تسمح للخصائص أن تدخل ضمن إطار المفهوم المقصود (قطامي والروسان، ٢٠٠٥).

إن تعامل الأفراد مع المثيرات التي يواجهونها ومرورهم بمواقف حياتية عديدة منذ ولادتهم يعمل على تكوين صورة ذهنية لتلك المثيرات والمواقف بناء على إدراكهم للخصائص

المشتركة بينها، إن هذه الصور الذهنية عن شيء ما هي مفهومة، ويميز هذه الصورة اسم أو رمز، ولكل مستوى من القدرات العقلية مستوى من المفاهيم، فالمفاهيم تنمو أثناء عمليات التعلم، وتكتسب هذه المفاهيم أسماء خاصة بها قد تكون كلمات أو عبارات معينة تدل عليها عن طريق التعلم اللغوي الذي ينمو باضطراد مع نمو المتعلم (أبو الشيخ، ٢٠٠٧).

لقد استخلص (جانيه، ١٩٦٩) المشار إليه في (قطامي والروسان، ٢٠٠٥) ثلاث أفكار رئيسة حول المفهوم وطبيعة تعلمه بناء على الآراء التي طرحها عدد من المختصين في هذا المجال لخصها في الآتي:

١- المفهوم عمليات عقلية استدلالية.

٢- يتطلب تعلم المفهوم عمليات التمييز كالتمييز بين أمثلة ولا أمثلة.

٣- الأداء الذي يدل على تمكن المتعلم من تعلم المفهوم هو قدرته على وضع الأمثلة في الصنف.

ويرى جانيه أن تعلم المفهوم ينتظم في سلم هرمي يشتمل على أنماط مختلفة من التعلم، كما يتطلب إتقان التعلم السابق في ذلك السلم، ويرى أن تعلم المفهوم نشاط عقلي يتضمن قيام المتعلم في النهاية بعملية التصنيف، وهذا يتطلب من المتعلم توظيف عمليات عقلية لإيراد مقارنات عديدة وشاملة بين مجموعة المثيرات المقدمة على المفهوم يتم بناء عليها التمييز بين أمثلة المفهوم واللاأمثلة، استنادا إلى الصفة أو الصفات المميزة للمفهوم، وبناء على القاعدة المعرفية التي تحكم المفهوم أو تنظم صفاته؛ فإن المتعلم يمكن أن يستدل فيما إذا كان المثير مثالا على المفهوم أم لا (سعادة، ١٩٨٨).

ويتجه التعلم المدرسي في جزء كبير منه إلى تعليم المفاهيم وتطويرها؛ لأنها القاعدة الأساس للسلوك المعرفي الأكثر تعقيدا كالمبادئ والتفكير وحل المشكلات، ويشير تعلم المفهوم عموما إلى الارتقاء من أشكال التعلم البسيطة القائمة على تشكيل ارتباطات بسيطة بين مثيرات واستجابات محددة إلى أشكال تعلم أكثر تعقيدا كالاستدلال وحل المشكلات، دون فصل مطلق بين الأشكال البسيطة والمعقدة؛ فقد يكون من المستحيل وجود وضع تعلمي يخلو من عملية تشكيل المفاهيم بشكليها البسيط والمعقد. (الحيلة، ٢٠٠٢)

وتتشكل المفاهيم لدى الأطفال من خلال الخبرات المباشرة التي يكتسبونها عن طريق الحواس الخمس إضافة إلى الذكريات والتخيلات. (نشوان، ١٩٨٤)المشار إليه في(قطامي والروسان٢٠٠٥)

وحدد برونر المراحل الأساسية لتشكيل المفاهيم لدى المتعلمين بناء على نموهم المعرفي بالمراحل الآتية:

١- المرحلة العملية (Enactive): وهي مرحلة العمليات المادية أو العمل الحسي، وفيها يتعرف الطفل على بنيته، ويفهمها عن طريق أفعاله التي يقوم بها متفاعلا تفاعلا مباشرا مع بيئته. وفي هذه المرحلة تتشكل المفاهيم لدى الطفل عن طريق ربطها بأعمال يقوم بها بنفسه؛ فالملعقة ما يأكل بها، والكرسي ما يجلس عليه، وفي هذه المرحلة تظهر أهمية الأداء العملي في اكتساب المفاهيم.

٢- المرحلة الصورية(Iconic): وفي هذه المرحلة ينقل الطفل معلوماته، ويمثلها عن طريق الصور الخيالية، ويشكل المفاهيم للأشياء والمواقف بالتخيل وتكوين صور ذهنية لها، ويتمكن من رسمها برسوم شبه مجردة غير مرتبطة بوظيفة معينة؛ كأن يرسم ملعقة دون أن ترتبط لديه بعملية تناول الطعام.

٣- المرحلة الرمزية (Symbolic): وفي هذه المرحلة يصل الطفل إلى التجريد، وتوظيف الرموز التي تحل جميع الأفعال الحركية.

وتدخل اللغة والرياضيات في المهمة التعليمية، ويتم فيها تركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في معادلات رياضية رمزية، أو جمل وعبارات ذات دلالات معنوية.

ويرى برونر أن هذا التتابع في المراحل الثلاث السابقة يلازم الفرد طيلة حياته، وأن هذه المراحل تتفاعل فيما بينها بصورة دائمة (الفرحان، ١٩٨٤)

تصنيف المفاهيم

تصنف المفاهيم بناء على العديد من الأسس، بأنها أسهل أو أصعب للتعلم ومن ذلك:

١- مادية ومجردة: فالمفاهيم المادية هي التي نستطيع إدراكها مباشرة من خلال حواسنا الخمس مثل الشجرة، الكأس، الكرسي. وعلى النقيض من ذلك، فإن المجردة هي تلك المفاهيم التي

ندركها بطريقة غير مباشرة من خلال الحواس الخمس مثل: الجمال، الحرية، العدالة، وهي أصعب في تعلمها من سابقها المفاهيم المادية.

٢- رسمية وغير رسمية: وذلك بالاعتماد على السياق الذي يتم تعلمها فيه، فالكثير من المفاهيم نتعلمها من خلال قنوات غير رسمية، مثل: سيارة، منزل، تلفاز. بينما تأتي مفاهيم أخرى من خلال قنوات نظامية مثل: حرف الجر، المربع، الهيدروجين. ولا تكتب جميع المفاهيم المجردة بشكل رسمي، وعليه فإن الجمال والحقيقة على سبيل المثال مفهومان ناتجان من خليط معقد من التعليم الرسمي وغير الرسمي .

٣- وهناك أساس ثالث يقسم المفاهيم إلى أنواع ثلاثة: المقترن، وغير المقترن، والعلائقي، ويعد المفهوم المقترن هو الأقل صعوبة في تعلمه؛ لأن له مجموعة مفردة من النوعيات أو الخصائص. مثلا (الكرسي) مفهوم مقترن، وتعريفه أنه قطعة من الأثاث مكونة من مقعد وأرجل وظهر وذراعين، ورغم أن هناك أنواعا عديدة من الكراسي إلا أن تعلم هذا المفهوم سهل، إذ إن الخصائص بجميع الأنواع هي دائما بالضرورة نفسها.

أما المفهوم غير المقترن فهو أكثر تعقيدا من المفهوم المقترن، ولتعلمه فإن على المتعلم أن يتعلم مجموعتين أو أكثر من الشروط البديلة التي من خلالها يظهر البديل. ومن الأمثلة عليه: مفهوم المواطن؛ إذ يبين القاموس أن المواطن هو الشخص الأصيل، أو عضو يحمل جنسية لدولة ما ويملك الولاء لحكومتها وهو مؤهل لحمايتها، أو كونه مولودا في الدولة، أو منجزا لاختبار المواطنة...

ويأتي النوع العلائقي بوصفه مفهوما أكثر تعقيدا من حيث التعلم؛ فهو يصف العلاقات بين الأنواع أو الأشياء. ومثال ذلك أننا لا نستطيع أن نحدد بأن شيئا ما صغير أو كبير إلا إذا قورن بشيء آخر معياري، أو مع الكل الذي هو جزء منه.

وهناك تصنيف رابع للمفاهيم له أساس تطوري، يركز على الوسيلة السائدة التي تمثل من خلالها مفاهيمنا حين تنمو مع الزمن، وبحسب رأي (برونر) فإن هناك ثلاثة وسائل لاكتساب المفاهيم: التمثيلية، وهي معرفة المفهوم من خلال عمله، والأيقونية (التصويرية) أي من خلال الصور، أو تصور لها، والرمزية أي من خلال الرموز مثل اللغة. وهكذا فإن مفهوما مثل السباحة، يمكن تعلمه من خلال التدرب على السباحة وممارستها(التمثيلية)، أو من خلال مشاهدة شريط فيديو عن طرق السباحة (التصويرية)، أو من خلال قراءة كتاب

حول السباحة (الرمزية)، وهذه الطرق الثلاثة مرتبة في حياة الطفل، بحيث يعتمد كل واحد منها على السابق لتطوره، فالتمثيل العملي يكون في فترة الرضـــاعة والطفولـــة المبكـــرة، والتصوري خلال الفترة ما قبل المراهقة، وبعد هذه الفترة يسود التفكير الرمـــزي (الحيلـــة، ٢٠٠٢).

تحليل المفاهيم والنموذج الأساسي لتعليمها:

عندما نبدأ بعملية تعليم المفهوم نحتاج أن نسأل أنفسنا مجموعة من الأسئلة الأساسية التـــي تنقلنا إلى ما يسمى بقائمة التخطيط لكوبر (cooper 1999) وتشتمل على الأسئلة التالية:

١- ما الاسم الأكثر شيوعا الذي ينطبق على المفهوم؟

٢- ما عبارة قاعدة المفهوم أو تعريفه(تنظيم صفاته المعيارية)؟

٣- ما الخصائص الأساسية أو الصفات المعيارية للمفهوم؟

٤- ما الخصائص غير المعيارية النموذجية المرتبطة بالمفهوم؟

٥- ما المثال الذي يمثل أفضل شيء ويوضح الحالة الأكثر نموذجية للمفهوم؟

٦- ما الأمثلة أو الحالات الأخرى الهامة والملائمة للمتعلم التي يستطيع أن يستخدمها في تفسير المفهوم؟

٧- ما الدلائل أو الأسئلة أو التعليمات التي تستطيع توظيفها لتركيز الانتباه حـــول الخـــصائص المعيارية والخصائص غير المعيارية في أمثلة المفهوم؟

٨- ما الأمثلة المناقضة للمفهوم التي سوف تساعد في توضيح المفهوم وتفسيره؟

٩- ما الوسيلة الأكثر فعالية ومتعة وإثارة للتفكير التي نعرض من خلالها الأمثلة واللاأمثلة؟

١٠- ما مستوى إتقان المفهوم الذي تتوقعه للطلاب وكيف ستقومه؟

وقد وضع (cooper, 1999) نموذجا مرنا أساسيا مكونا من خطوات ســـبعة رئيـــسة يمكن للمعلم توظيفه في تعليم المفاهيم:

١- يطور المعلم مقدمة حول دراسة عن المفهوم، ويجب أن تكون هذه المقدمة مشوقة تزيد حب الاستطلاع لدى المتعلم، وتوجهه إلى العمل.

٢- يحضر المعلم قائمة الأمثلة وقائمة اللاأمثلة المحددة ويضعها بترتيب منطقي.

٣- يطور المعلم مجموعة من التعليمات والإرشادات والأنشطة التعليمية التي تركز انتباه الطالب إلى الخصائص المعيارية للمفاهيم، وإلى أوجه الشبه والاختلاف بين الأمثلة واللاأمثلة وتساعد الطلبة على تذكر أبعادها البارزة.

٤- عندما يكون تعريف المفهوم غير واضح بالنسبة إلى الطلاب، يقوم المعلم بتوضيحه من خلال مصطلحات واضحة عند الطلبة عند نقطة ما في التعليم.

٥- يوظف المعلم المفهوم الجديد من خلال المناقشة مع طلبته ضمن سياق مع مفاهيم أخرى مرتبطة به، تشكل جزءا من معرفتهم السابقة.

٦- يقيم المعلم إتقان المفهوم لدى طلبته بحده الأدنى؛ ليتعرف قدرتهم على التمييز بين الأمثلة الجديدة واللاأمثلة.

٧- يقيم المعلم إتقان طلبته للمفهوم بمستويات متقدمة أكثر، موفقا بين القدرات النمائية لهم مع أهدافه الخاصة.

صعوبة تعلم المفاهيم:

يعاني الطلبة بوجه عام من صعوبة في تعلم المفاهيم التي تتباين في مستوى صعوبتها. وتتمثل الصعوبة في تعلم المفاهيم في المحاور الآتية:

أ- المفاهيم نفسها ومدى صعوبتها أو تعقيدها.

ب- الطالب ومدى تقبله لها وبنيته المعرفية السابقة.

ج- المعلم ومدى فهمه لهذه المفاهيم التي يعلمها لطلابه.

كما يمكن تلخيص مصادر صعوبة تعلم المفاهيم بما يأتي:

١- عدم توظيف الخبرات الحسية والمباشرة في تعلم المفاهيم

٢- نقص خلفية الطالب العلمية

٣- صعوبة تعلم المفاهيم السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم الجديدة

٤- خلط المتعلمين المبتدئين بين المعاني الدارجة غير الدقيقة أحيانا والمعاني الدقيقة لكلمات وعبارات علمية أو اصطلاحية. (عبد الجواد ٢٠٠٤)

صعوبة أو (أسباب ضعف الطلبة) في تعلم المفاهيم البلاغية بشكل خاص:

يرى الباحث أن صعوبة تعلم المفاهيم البلاغية يرجع للأسباب الآتية:

١- اعتمادها على المهارات الأساسية للغة؛ فتعلم المفاهيم البلاغية مرحلة تالية لإتقان المهارات الأساسية الأربعة للغة، ويأتي في قمة الهرم الخاص بتعلمها؛ إذ يصعب على من لا يتقن مهارات القراءة والاستماع والكتابة والمحادثة أن يتعلم المفاهيم البلاغية ويطبقها.

٢- تأخر التأسيس للمفاهيم البلاغية إلى المرحلة الثانوية، مما يجعل الخلفية العلمية المسبقة للطالب ضحلة في مجال البلاغة.

٣- المفاهيم البلاغية مجردة، تعتمد على الإدراك الذهني وتقوم على التحليل والتفسير والتركيب؛ مما يتطلب قدرات عقلية عليا لفهمها وإتقانها. دون الاستعانة بوسائل حسية في ذلك.

٤- ضعف التطبيق البلاغي على نصوص حديثة، واختصاره غالبا على أمثلة تراثية قديمة لا تمثل واقعا حيا واضح المعالم بالنسبة إلى الطالب.

٥- العناية بالسرد التاريخي لتطور البلاغة، على حساب تعليم الجوانب الفنية التطبيقية لمفاهيمها من واضعي المناهج والمعلمين.

٦- عدم إحساس الطالب بأهمية تعلم المفاهيم البلاغية في حياته؛ إذ تظهر البلاغة معزولة عن حياته اليومية، وعن اهتماماته.

٧- ضعف المعلمين بوجه عام في البلاغة، مما ينعكس سلبا على الأجيال بشكل متوارث، واعتبار تعلم الفنون البلاغية تعلما كماليا لأصحاب الاختصاص فقط.

٨- الاختصار في تعليم المفاهيم البلاغية على الجانب النظري القائم على التجريد والتعميمات دون الانتقال بالطلبة إلى الجانب التوظيفي التطبيقي الملموس الذي يعمق فهمهم المجرد للمفهوم؛ ويعطي قيمة حيوية لما تعلموه.

البنية المفاهيمية:

البنية المفاهيمية نسق افتراضي متماسك من المفاهيم الأساسية والفرعية، يقدم تصورا واضحا لهذه المفاهيم من خلال العلاقات التي تربطها، ويعكس مدى تمكن المتعلم من المادة التعليمية

وإدراكه لترابطاتها وعلاقاتها. والبنية المفاهيمية عند أوزوبل إطار يتضمن مجموعة منظمة من الحقائق والمفاهيم والقضايا والتعميمات والنظريات ذات تنظيم هرمي تحتل فيه المفاهيم والأفكار العامة والمجردة قمة هذا التنظيم، وتتدرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية وشمولا إلى أن تحتل المعلومات الدقيقة البسيطة قاعدة هذا التنظيم، ويقول أوزوبل بهذا الشأن: "لو أردت أن أختصر علم النفس التربوي إلى مبدأ واحد فإنني أقول: إن أهم عامل يؤثر في التعلم هو ما يعرفه المتعلم من قبل. فتأكد من ذلك وعلمه في ضوئه، وأن أفضل وصف للتعلم ذي المعنى هو أنه: العملية التي يتم بها ربط المادة الجديدة بالمعرفة الموجودة لدى الفرد في بنيته المفاهيمية" (قطامي والروسان،٢٠٠٥).

وتتكون البنية المفاهيمية عند أوزوبل من جانبين:

أ- المحتوى: وهو ما يشتمل على الحقائق والأفكار والمفاهيم والمبادئ.

ب-التنظيم: هو ما يشتمل على العلاقات والروابط الأساسية والثانوية بين مختلف الحقائق والأفكار والمفاهيم، التي تنتظم في تنظيم هرمي متمايز بعلاقات أفقية ورأسية في مستويات مختلفة، ولا تكون هذه العلاقات تامة إلا عند الفرد المتخصص.

وتوافقَ التركيز على البنية المفاهيمية للعلم مع مكتشفات سيكولوجية التعلم الجديدة، وبخاصة ما عرضه برونر في كتابه (عملية التربية) إذ اعتبر البنية المفاهيمية من العوامل الأساسية التي تؤثر في فاعلية التعلم، وأن امتلاك المتعلم البنية المفاهيمية للموضوع المعرفي يمكنه من استبصار علاقات جديدة، ويمكنه من توظيف المعرفة في حل المشكلات، الأمر الذي يزيد من فاعلية المعرفة لديه، وينمي قدرته العقلية، إضافة إلى قدرته على الاحتفاظ بالمعرفة، وتوظيفها عند الحاجة، وتوفر دافعية ذاتية للمتعلم في تعلم المادة الدراسية وفهمها. وإن تنظيم المعرفة التي يتعلمها المتعلم تتيح له امتلاك بنيتها، أي تنظيمها تنظيما مفاهيميا متدرجا يتناسب مع الاستعداد التطوري للمتعلم؛ مما يمكنه من تحقيق تقدم في تحصيله المعرفي (الشيخ ١٩٨٦).

وإن امتلاك المعلم البنية المفاهيمية لموضوعات المنهاج، ووعيه بما يمتلكه طلابه من بنى مفاهيمية، وبالأساليب الخاصة بمعالجة المعلومات والاستراتيجيات التي يجب اتباعها لتقديم المفاهيم، هي من الأمور التي يجب أن تولى أهمية خاصة؛ فللمعلم دور مهم في تحديد الاستعداد المفاهيمي لطلبته، وذلك بتحديد البنى المفاهيمية التي يمتلكونها، وبتسلسل هذه البنية وتتابعها يستطيع أن يصل إلى المفهوم الذي يريد نقله، وحتى ينجح في ذلك يجب أن تتحقق لديه الكفايات الآتية:

- معرفة وثيقة المفاهيمية العامة للمناهج.
- معرفة دقيقة بالبنية المفاهيمية لدروس مستقلة ومجتمعة.
- معرفة الأبنية المفاهيمية المتحققة والمتمثلة في صورة مخزون معرفي لطلبته.
- امتلاك بنية مفاهيمية متماسكة في المبحث الذي يدرسه.

وتزداد المفاهيم الموجودة في بنية المتعلم المفاهيمية وضوحا وثباتا باستمرار التعلم حتى تصل إلى أعلى درجة من الوضوح والثبات والتنظيم، فيحقق المفهوم العمومية والشمولية، ويحتل القمة في التنظيم الهرمي للبنية المعرفية،وهذا ما سماه أوزوبل بالتعلم المختار Superodinat learning (قطامي والروسان، ٢٠٠٥).

وترتبط البنية المفاهيمية بالفروق الفردية ارتباطا وثيقا؛ إذ يتمايز الأفراد عن بعضهم بعضا بناء على بناهم المفاهيمية. ومن أهم العوامل التي تمايز الأفراد فيما بينهم في البنية المفاهيمية ما يأتي:

١- العوامل الداخلية الخاصة بالمتعلم نفسه، وهي مرتبطة بالنشاط المعرفي الذي يقوم به المتعلم لاكتساب سلوك ما أو أدائه، وعلى جهده في ربط المعلومات.
٢- عوامل خارجية تتمثل بطريقة التعلم، فالمعلم الذي لا يعنى بتكوين المفاهيم الاستراتيجية في تدريسه، يعطي المتعلم معلومات مفككة ومتباعدة عن بعضها لا يتمكن من الاحتفاظ بها لمدة طويلة (أبو الشيخ، ٢٠٠٧).

الأخطاء المفاهيمية:

تعد المعرفة الموجودة مسبقا لدى المتعلمين من أهم العوامل المؤثرة في التعلم؛ لذلك ازداد الاهتمام مؤخرا بدراسة الأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين، وتبين الدراسات الحديثة وجود كثير من الأخطاء المفاهيمية لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء؛ مما يؤثر سلبا على عملية التعلم (خطايبة والخليل، ٢٠٠١).

إن البحوث العلمية في التربية عمقت فهمنا لأثر المعرفة القبلية في الفهم المفاهيمي؛ فالمتعلم يوظف فهمه القبلي في التعامل مع المعرفة الجديدة؛ ولذلك فقد يطور المتعلم مفاهيم تختلف عن المفاهيم المتعارف عليها في المجتمع العلمي، ويسمى مثل هذا الفهم غير المتفق مع ما توصل إليه العلماء بالمفاهيم أو التصورات الخطأ، ويعد مصطلح المفاهيم أو التصورات الخطأ

(Misconceptions) من أكثر المصطلحات انتشارا منذ تبنيه في الندوة الدولية عن التصورات الخطأ في العلوم والرياضيات عام ١٩٨٣؛ إذ استخدم لوصف التفسير غير المقبول لمفهوم ما من المتعلم بعد مروره بنشاط تعليمي معين (العليمات، ٢٠٠٨).

يجب على المعلم ألا يتصور أن طلبته يأتون إلى غرفة الصف دون أن تكون لديهم معلومات سابقة عن الموضوع، بل على العكس تماما؛ فالطلاب قد يأتون إلى المدرسة ومعهم مخزون من المعلومات العلمية السابقة من الخبرات الشخصية التي يتوقع أن تكون خاطئة أو غير مكتملة، وعلى المعلم أن يعمل على تصحيحها، وتعديلها، قبل المضي قدما في التدريس (Trowbridge Bybee & Powell,200).

من المهم أن يكون المعلم قادرا على التعامل مع المفاهيم الخطأ وغير المكتملة لدى الطلاب، وهذا الأمر ليس سهلا؛ إذ لا بد من الكشف المبكر عن هذه الأخطاء باستخدام طرق وأدوات عدة مثل خرائط المفاهيم، والتداعي الحر، والتصنيف الحر، والاختبارات بأنواعها، والمقابلة، والمناقشة، وشبكة التواصل البنائية، أما التعديل فيحتاج توظيف إستراتيجيات تدريس تتناسب مع المفاهيم المتعلمة (خطايبة والخليل، ٢٠٠٠).

إن اكتساب الطلبة للأخطاء المفاهيمية أمر محتمل الوقوع من مصادر وعوامل عدة: كالبيئة، والمنهاج، وطرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون، وغيرها (النصرات، ٢٠٠٤).

إن الأساس الفلسفي لتكوين المعرفة في بناء التعلم ذي المعنى هو نظرية أوزبول للتعلم ذي المعنى (Meaningful Learning)، وهو يضاد التعلم الصم (Rote Learning). ويحدث التعلم ذو المعنى عندما يربط المتعلم المعرفة الجديدة بالمفاهيم ذات الصلة التي يعرفها، وعلى النقيض من ذلك فإن التعلم الصم يحدث عن طريق الحفظ اللفظي، والدمج التعسفي للمعرفة الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم، من غير أن يتفاعل مع هذه البنية تفاعلا فعليا (الجهوري، ٢٠٠٢).

ويعني التعلم كعملية بنائية قيام المتعلم بإبداع بنى معرفية جديدة تنظم خبراته وتفسرها ضمن ظواهر العالم المحسوس، ومروره بخبرات جديدة يترتب عليه إبداع منظومات جديدة أو تعديل سابقة؛ فالتعلم عملية إبداع مستمرة يقوم الفرد فيها بتنظيم خبراته بحيث يصل إلى فهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي تقدمه الخبرات المحدودة. (زيتون وزيتون، ١٩٩٢) المشار إليه في (الجهوري، ٢٠٠٢).

وقد يرفض المتعلم المفهوم الجديد أحيانا، أو يتجاهله؛ لشعوره بأنه لا علاقة له ببنيته المفاهيمية، وربما يحتفظ بالمفاهيم الجديدة في حيز معين في ذهنه بسبب تعارضها مع بنيته المفاهيمية، وقد يغير في هذه المفاهيم؛ لتتناسب مع بنيته المفاهيمية، أو قد يحفظها عن ظهر قلب، ويربطها بطريقة عشوائية مع بنيته المفاهيمية السابقة (النصرات، ٢٠٠٤).

إن أنماط الفهم الخاطئ غالبا ما تكتسب في سن مبكرة من حياة المتعلم، وأهم مصدر من مصادر هذا الفهم هو الخبرة العامة التي يكتسبها الفرد بتفاعله مع بيئته خاصة في المراحل المبكرة من عمره، وغالبا ما تصبح هذه الأطر المفاهيمية المكتسبة جزءا أساسيا من خبرات المتعلم ومعارفه التي يصعب عليه أن يتخلى عنها بسبب قناعته بصحتها؛ فتصبح هذه المفاهيم ثوابت يصعب تغييرها (القرعان، ١٩٩٠)

ويمكننا تلخيص مصادر تكون الأخطاء المفاهيمية التي أشار إليها الأدب التربوي بما يأتي:

١- تفاعل المتعلم مع بيئته الطبيعية، وتكوينه خبرات شخصية.

٢- تفاعل المتعلم مع بيئته الاجتماعية، وفي هذه البيئة توظف مفردات اللغة اليومية توظيفا يؤدي إلى تكوين مفاهيم خاطئة لا تنسجم مع دلالاتها بوصفها مفاهيم علمية لها دلالاتها الخاصة.

٣- تفاعل المتعلم مع وسائل الإعلام خاصة عند المتعلمين في المراحل الأولى الذين يقضون وقتا غير قصير أمام التلفاز، ونتيجة لتبسيط العلوم في برامج التلفاز قد تقع بعض الأخطاء العلمية التي تعلق في ذهن الطفل المتعلم، ويصعب تغييرها، وهذا ينطبق أيضا على أفلام الكرتون.

٤- الكتاب المدرسي الذي قد تكون لغته غير مناسبة لمستوى المتعلم، وقد يتضمن أخطاء علمية، غير أن المتعلم يثق بكتابه المدرسي، ولذلك فهو يضمن مفاهيمه في بنيته المعرفية.

٥- المعلم نفسه وهو مصدر قوي التأثير، ويعد من أهم مصادر الأخطاء المفاهيمية؛ فبدلا من أن يكون المعلم مصدرا للمعرفة الصحيحة، مقوما للأخطاء، نجده مسهما في تشكيل الأخطاء المفاهيمية لدى طلابه، وتكمن خطورة هذا الأمر في ثقة المتعلم بمعلمه، واعتباره أكثر مصادر المعرفة الموثوق بها (زيتون، ٢٠٠١)، (سعيد، ١٩٩٢).

وتتلخص خصائص المفاهيم الخطأ في مقاومتها للتغيير وتماسكها وثباتها وتغلغلها في البنية المعرفية للفرد، وصعوبة التخلص منها بطرائق التدريس التقليدية. (العليمات، ٢٠٠٨).

وقد لخص (زيتون، ٢٠٠١) أهم الأخطاء المفاهيمية الشائعة التي يقع فيها المتعلمون بما يأتي:

١- النقص في التعريف أو الدلالة اللفظية للمفهوم العلمي بحيث يقتصر المتعلم في تعريفه على خاصية واحدة أو أكثر من غير أن يذكر الخصائص جميعها المميزة للمفهوم.

٢- الخلط في المفاهيم المتقاربة في الألفاظ التي تنتمي لحقل علمي واحد.

٣- الخلط بين المفاهيم المتقابلة المتضادة في الألفاظ.

٤- التعميم: بحيث يعتمد المتعلم على صفة واحدة من صفات المفهوم، ويعممها على مواقف أخرى خارجة عن نطاق المفهوم الأصلي.

ونظرا للخطورة التي تشكلها المفاهيم على البنية المعرفية للطلبة؛ فقد ازداد الاهتمام بالمفاهيم الخاطئة، وأشارت البحوث والدراسات في هذا المجال إلى ضرورة تشخيص الأخطاء المفاهيمية، وتحديد أنماطها، وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لتغييرها.

والتغيير المفاهيمي (Conceptual change) هو عملية إحلال تصور مقبول عمليا محل تصور خطأ، وحتى نحقق تعلما ذا معنى يجب أن نؤكد عمليات التغيير المفاهيمي، وهي:

١- إعادة الصف وانتظام البناء (Realigning).

٢- إعادة التنظيم (Reorganizing)، أو استبدال (Replacing) التصورات الموجودة السابقة لتكييف الأفكار الجديدة (عبد السلام، ٢٠٠١)

وقام عدد من الباحثين بدراسات حول إستراتيجيات تغيير الأخطاء المفاهيمية، فقد أشار (النصرات، ٢٠٠٤) إلى نموذج للتغيير المفاهيمي الذي يمكن الطالب من ربط المعرفة المقدمة للطالب مع المعرفة السابقة، ويساعده على اكتساب المفهوم العلمي السليم من خلال مرحلتين هما:

١- تحديد أنماط الفهم الخاطئ لدى المتعلم.

٢- توظيف إستراتيجية مناسبة لتقديم المفهوم السليم من خلال: تنمية قدرة المتعلم على تمييز المفهوم الجديد؛ لتحديد الصفات المعيارية المحكية التي تميزه عن غيره، وتقبل المتعلم للمفهوم بالمقارنة والموازنة؛ لرفع قيمة المفهوم الجديد على حساب المفهوم القديم.

وهناك أربعة شروط ضرورية لإحداث التكيف المفاهيمي بين المعرفة الــسابقة والتغييــر المفاهيمي في فهم الأفراد، وهي:

١- وجود حالة من عدم الرضا عن التصورات الموجودة (Dissatisfacation).

٢- فهم التصور الجديد ووضوحه.

٣- كون التصور الجديد مقبول مبدئيا وجديرا بالتصديق ظاهريا (Plausible).

٤- إسهام التصور الجديد في ثراء مفاهيم التعلم وفتحه مجالات بحثية بقوة تفسيرية في المواقف الجديدة (Fruitful) (العليمات، ٢٠٠٨).

وقد اقترح كل مــن (Hewson,M & Hewson,P., 1988) أربــع عمليــات للتغييــر المفاهيمي هي:

١- التكامل (Integration): أي تكامل مفهوم مع آخر عن طريق المفاهيم الرابطــة (Bridge Concepts)؛ لتحقيق التكامل بين المفاهيم الموجودة سابقا، والمفاهيم الجديدة.

٢- التمييز أو المفاضلة (Differentiation): وتهدف إلى إكساب المتعلم القدرة علــى تمييــز المفاهيم المناسبة الواضحة من المفاهيم المشوشة أو الناقصة في المواقف المختلفة، وإعــادة تعريف المفاهيم الغامضة، ويكون ذلك بمنح المتعلمين فرصا لتوظيف مفاهيمهم السابقة فــي تفسير المواقف المختلفة، وحال إخفاقها يُتجنب تقديم المفهوم الجديد وبيان قدرته على تفسير تلك المواقف بفاعلية.

٣- المقايضة أو تبادل المفاهيم (Exchange): وتهــدف إلــى اســتبدال التــصورات العلميــة الصحيحة بالتصورات الخطأ، وفي هذه الحالة يكون التصور الجديد واضحا بالنــسبة إلــى الطلبة.

٤- التجسير أو الربط المفاهيمي (Conceptual Bridging): وتسعى هذه المرحلة إلى تــوفير بيئة مفاهيمية مناسبة تعمل على ربط المفاهيم الجديدة بخبرات مألوفة ذات معنى بالنسبة إلى المتعلم، وتفسر الأحداث والظواهر الطبيعية، ويصبح المفهوم الجديد معقولا ومقبــولا لــدى المتعلمين.

كما طور كل من (Stofflett & Stoddart, 1994) نموذجا لإحداث التغيير المفــاهيمي مكونا من خمس خطوات لاستبدال التصورات العلمية الصحيحة بالنظريــات الــساذجة للمتعلمــين، وهي:

١- تشخيص التصورات الخطأ بوساطة التقويم القبلي؛ مما يسهل حدوث عدم الرضا (Dissatisfactions) لدى المتعلمين عن تصوراتهم الخطأ أثناء الدرس.

٢- استخدام طرق الاكتشاف الموجهة لاستقصاء الظاهرة، ويركز المعلم على الأسئلة التي تتيح للمتعلمين ملاحظة الظاهرة باستخدام الخبرات التي توضح المفاهيم الجزئية، وتعطيهم الخبرات المضادة لنظرياتهم الساذجة، وبالتجريب تصبح المفاهيم واضحة، ومفهومة لديهم.

٣- مناقشة نتائج التجارب؛ حيث يتم بوساطة الأسئلة إيصال الطلاب إلى التفسيرات العملية المقبولة، وبهذه الخطوة تنمو التصورات الجديدة، وتصبح مقبولة، وقابلة للتصديق.

٤- تسهيل تطوير عدم الرضا للتصورات القديمة، ومقابلتها بالتصورات الجديدة، ويسأل المعلم عما إذا كانت كل فكرة جرى تقديمها في الخطوة الأولى ما زالت مقبولة، ويعبر المتعلمين بطرقهم الخاصة عن انطباعاتهم حول أفكارهم الأصيلة، ويشرحون أسبابهم في الاحتفاظ بها، ويقود المعلم طلابه إلى الأسئلة متحديا تفكيرهم، وقد يعود بهم إلى الخطوات السابقة؛ لإعطائهم خبرات عكسية، وحالما يصبح المتعلمون قادرين على التمييز بين الأفكار المقبولة وغير المقبولة ينتقل المعلم إلى الخطوة النهائية.

٥- منح المتعلمين فرصة لتنمية مفاهيمهم الجديدة، وإثرائها؛ بحيث تكون مفيدة بتطبيقها في العالم الواقعي، ويطلب المعلم منهم إعطاء أمثلة للظواهر التي تحدث في حياتهم مع شرح المفهوم في السياق.

ويشير بياجيه إلى أن تعديل البنية المفاهيمية للمتعلم يمكن أن تكون من خلال مراحل ثلاثة، هي:

١- مرحلة الإدراك: وتتمثل في عملية إدراك المتعلم لوجود فهم علمي غير سليم تجاه ظاهرة معينة.

٢- عدم الاتزان: حيث يقوم المتعلم بالموازنة والمقارنة بين المفهوم الجديد والسابق الخطأ، وهذا يؤدي إلى خلاف مفاهيمي بسبب تعارض المفهومين.

٣- إعادة الصياغة: وفيها يُعاد تشكيل المفهوم الجديد والتخلص من المفاهيم الخاطئة (صباريني والخطيب، ١٩٩٤).

وهناك بعض النظريات التي حاولت تفسير الأخطاء المفاهيمية ومن هذه النظريات:

١- نظرية التعديل: وتوضح هذه النظرية أخطاء المتعلمين عندما يمرون بخبرة جديدة صعبة أثناء قيامهم بمهمة ما؛ مما يدفعهم إلى التخلص من هذا الموقف باستخدام طريقة معروفة، وتعديلها، وتطبيقها على تلك المهمة بطريقة خاطئة.

٢- نظريات التعميمات الخاطئة: وتقترح هذه النظرية بأن بعض الأخطاء تقع عادة عندما يستنتج المتعلم أن هناك عدة قواعد متسقة مع المثال، ولكنها ليست القاعدة الصحيحة (النصرات، ٢٠٠٤).

المحور الثالث: الأسئلة

السؤال مثير للناس على اختلافهم، يحاول من يتعرض له منهم الإجابة عنه بما يتيسر له من وسائل، كما أنه يشكل مهارة مهمة يستخدمها الناس في حياتهم.

أهمية الأسئلة في العملية التعليمية التعلمية

تأخذ الأسئلة في العملية التعليمية أهمية خاصة باعتبارها مؤشرا من مؤشرات نجاح المعلم في التدريس وهو من أكثر الفعاليات الصفية انتشارا عند المعلمين (شديفات، ٢٠٠٧). والأسئلة التعليمية هي مفتاح المعرفة وأدواتها القائمة على عنصري: الاستقصاء والحوار، وبالرغم من أنه ركن من أركان إستراتيجيات التقويم إلا أنه ضرورة من ضرورات التعلم الفعال التي تركز انتباه الطلبة في المادة وتحثهم على التفكير والإبداع وتنمية الشخصية (أحمد، ١٩٩١).

والسؤال عبارة استفهامية أو طلبية توجه إلى فرد فتثير تفكيره وتدفعه إلى استجابة، والأسئلة التعليمية من أكثر الوسائل التي يستخدمها المعلم للكشف عن التعلم السابق لدى المتعلم، ولإكسابه معلومات جديدة، وتثبيتها في ذهنه، وتقويم تعلمه (دروزة، ١٩٩٧).

وتستخدم الأسئلة في الحلقات النقاشية، أو الدروس التوضيحية التي تعتمد على الحوار في تيسير الفهم وبناء المعرفة (عبيد، ٢٠٠٩). وطرح الأسئلة من الأساليب الأكثر استخداما لمساعدة المتعلم على فهم المقروء، وجعله أكثر تركيزا على المعنى أثناء القراءة، وهي وسيلة من الوسائل التي يستخدمها الكثير من المعلمين لمساعدة الطلاب على التفاعل مع النص المقروء، والوصول إلى القراءة الفاهمة (يوسف، ٢٠٠٣).

ويعد توجيه السؤال مهارة ضرورية لكل من المعلم والطالب، ومن هنا فإنه ينبغـــي علـــى المعنيين بالجوانب التربوية إعطاء هذا الأمر حقه من حيث بيان أهمية الـــسؤال للمعلـــم والطالـــب، وتأكيد التدريب عليه سواء أكان ذلك للمعلم أم للطالب، ومن هنا فإن على الطالب الالتـــزام بـــآداب السؤال والحوار، وأن يعمل بالضوابط التي يرشده معلمه إليها، وعلى المعلم أن يحث طلبتـــه علـــى التساؤل بصورة دائمة عن كل ما يتعلق بالقضايا التي يدرسونها (الجلاد، ١٩٩٩).

ولطرح الأسئلة تأثير في مستويات تفكير الطلبة، وتطوير مهارات التفكير لـــديهم، ويعـــد التفكير العلمي بنوعيه: الاستقرائي والاستنباطي أحد أنواع التفكير الذي تثيره الأسئلة بوصفه نـــشاطا عقليا قائما على الدليل والبرهان، ويستخدم في معالجة مواقف معينة، واستقصاء المشكلات بمنهجيـــة سليمة (الربضي، ٢٠٠٧).

وتعد مهارة طرح الأسئلة الصفية إحدى المهارات الأساسية في عملية التعلم والتعليم؛ فهـــي تؤثر بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمـــين، وفـــي تنميـــة الاتجاهـــات الإيجابيـــة المرغوبة، وفي التأثير في ميول المتعلمين وتوجيههم نحو الأهداف التي يحـــددها المـــتعلم. وتـــشير الدراسات إلى أن الأسئلة الفعالة التي يطرحها المعلم تساعد على تحقيق الأهداف التعليميـــة بدرجـــة عالية من الإتقان، ويعتمد نجاح الموقف التعليمي على قدرة المعلم على توجيه الأســـئلة (الفـــردان، ٢٠٠٦).

أسئلة المعلم

عندما يطرح المعلم سؤالا على طلبته فإنه يمنحهم فرصة لاســـتخدام عقـــولهم، فالـــسؤال المدروس بعناية يعين الطالب على البدء بالتفكير. ويهدف طرح الأسئلة الصفية إلى إشـــغال الطلبـــة بتشكيلة متوازنة من مستويات التفكير، وتشجيعهم على المشاركة في الدرس، والتفاعل في المناقـــشة الصفية؛ فيتعلمون مهارة الإصغاء إلى أفكار الآخرين، مدركين أن لزملائهم أفكارا يمكن أن تـــسهم في التعليم داخل الصف. وفي الصف المتفاعل الغني بالأسئلة يتعلم جميع الطلبة، ويكتـــشفون مـــدى فهمهم للمادة التي درسوها، ويتعرفون مجالات القوة والضعف لديهم، ومدى إتقـــانهم المـــادة التـــي درسوها، أو مدى حاجتهم إلى المزيد من الدراسة (فريق جماعة التطوير التربوي العالمي، ١٩٩٥).

ويرى (برونر) أن على المعلم أن يركز جهوده لمساعدة طلابـه علـى التفكيـر بتقـديم المواقف المناسبة للبحث والاستقصاء، وطرح الأسئلة، وأن يشجع طلابه على إثارة الأسـئلة لبنـاء المفاهيم، واختبار فرضياتهم نحوها (الخطيب وأبو سرحان، ١٩٩٣).

وتعد الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم أداة تربط أداء المعلم بأداء الطالب، بهـا يتحـول الطالب من متعلم متلق إلى متعلم فاعل ونشط، وهي أداة لشحذ تفكير الطلبـة والارتقـاء بـه مـن مستويات ذهنية بسيطة إلى مستويات متقدمة تصل إلى الممارسة والتفكير الإبداعي المتمايز، ويحتاج طرح الأسئلة إلى إستراتيجية محددة لتحقيق أهداف الدرس. وإستراتيجية طرح الأسئلة هي خطة أو طريقة أو أسلوب في توجيه الأسئلة المحددة في الموقف الصفي يستخدم فيها المعلم أدواته الخاصـة، وتؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب الطلبة (قطامي وقطامي، ٢٠٠١).

ويكثر الحديث في الأدب التربوي عن مهارات ينبغي أن يمتلكها المعلم عند طرح أسـئلته، ويمكننا تلخيص هذه المهارات بما يأتي: (قطامي والشديفات، ٢٠٠٩)، (العزاوي، ٢٠٠٨)، (فريـق جماعة التطوير التربوي العالمي، ١٩٩٥)

١- الصياغة والوضوح:

تؤثر صياغة السؤال في وضوحه، وعلى المعلم أن يصوغ أسئلته صياغة لغوية محكمـة بحيث تكون توقعات إجاباتها واضحة لطلابه، فالسؤال المصوغ بطريقة ركيكة يؤدي إلـى تـشويش ذهن الطالب، وعندها سيلجأ إلى التخمين، أو يطلب التوضيح، أو يفشل في الإجابة، وحينئـذ يخفـق السؤال في تحقيق غرضه.

٢- تكييف الأسئلة:

يراعي المعلم عندما يطرح أسئلته على طلبته اختلاف مستوياتهم واهتمامـاتهم وقـدراتهم ومستوى لغتهم؛ فيكيف أسئلته وفق ذلك بحيث يتمكن كل الطلبة من فهمها، والمشاركة في الإجابـة عنها.

٣- تتابع الأسئلة:

يطرح المعلم أسئلته بشكل منظم ومدروس، وبتخطيط يناسب أهـداف الـدرس، ونـضج الطلاب وقدراتهم، ومعرفتهم المسبقة بمحتوى المادة المقدمة، وبتسلسل يدل على إستراتيجية هادفـة في طرح الأسئلة.

٤- الموازنة بين مستويات الأسئلة الصفية:

يطرح المعلم أسئلة في مستويات متباينة؛ إذ يوازن بين الأسئلة ذات المستوى الأدنى التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، والأسئلة ذات المستوى الأعلى التي تركز على التفكير الناقد؛ فيستثير بذلك مستويات مختلفة من تفكير طلابه، وبما يحقق أهداف الدرس.

٥- مشاركة التلاميذ:

يشرك المعلم جميع التلاميذ في التفاعل الصفي، وذلك بطرح أسئلة تستثير مدى واسعا من مشاركة الطلاب، وبتشجيع الطلبة غير المتطوعين على الإجابة، ومن الضروري أن يكون المعلم يقظا فيلاحظ الطلبة الذين تظهر عليهم دلائل التردد في المشاركة في الإجابة، ومظاهر الارتباك؛ لإشراكهم في التفاعل الصفي، ويمكنه أن يستخدم مجموعة من الطرائق لإشراك التلاميذ جميعهم في الإجابة عن الأسئلة المطروحة مثل: إعادة توجيه السؤال الواحد إلى أكثر من طالب، أو ذكر اسم الطالب ثم توجيه السؤال إليه، أو طرح السؤال ثم اختيار الطالب المجيب.

٦- إجابات سابرة:

كثيرا ما يجيب الطلاب عن الأسئلة المطروحة إجابات ناقصة أو غير واضحة أو سطحية، وهنا على المعلم أن يسبر غور إجابات طلبته فيتبع الإجابات الأولية بأسئلة أخرى؛ ليساعد طلبته على توسيع إجاباتهم والإضافة إليها وتفصيلها، والانتقال إلى مستويات أعلى من التفكير.

٧- زمن الانتظار:

ينتظر المعلم وقتا لتلقي الإجابة بعد أن يطرح السؤال على طالب أو أكثر، ويتراوح هذا الوقت بين (٣-٧) ثوان عند توجيه السؤال إلى طالب واحد، وعدة دقائق عند توجيه السؤال إلى مجموعة، وخاصة إذا كان السؤال يتطلب تفكيرا ناقدا أو تفكيرا إبداعيا، كما يتوقف المعلم أيضا وقتا بعد تلقي الإجابة الأولية؛ ليشجع التلاميذ على التعليق المستمر. ولإعطاء الطلاب زمن انتظار أطول أثر إيجابي على إجابات التلاميذ؛ إذ تزداد الإجابات الملائمة عددا وطولا وتفصيلا وتنوعا.

٨- أسئلة التلاميذ:

يدرب المعلم طلابه على توليد أسئلتهم بأنفسهم، ويشجعهم على وضع أسئلة لها علاقة بالموضوع وتثير التفكير؛ إذ إن إسهام الطلاب بأسئلة الحوار الصفي من أنجع الطرق لرفع مستوى التعلم التفاعلي.

أسئلة الطالب:

يجدر بالمعلم أن يكون على دراية ووعي ببواعث الطالب من طرح أسئلته؛ ليتمكن من التعامل مع ما يثيره من أسئلة، بحيث يصيب ما يريده الطالب تحديدا، فلا يخرج المعلم عما تقتضيه أسئلة الطلبة؛ فتضيع الفائدة. وما من شك في أن بعض الطلاب يكونون غير واعين لأغراض الأسئلة المطروحة، وقد لا يعرفون أن الأسئلة تتفاوت في التعقيد والتركيب والغرض؛ إذ قد يطرحون أسئلة بسيطة عندما يواجههم تناقض ما هادفين منها إلى استخلاص نتائج قصوى (المشارقة، ٢٠٠٨).

ويمكن للطالب أن يضع أسئلة تعليمية خاصة إذا دُرّب تدريبا فعالا، أو زُوِّد بإرشادات مناسبة، فليست الأسئلة التعليمية عملية ينفرد بها المعلم، بل هي عملية يتشارك فيها الطالب جنبا إلى جنب مع المعلم؛ لما في ذلك من إثارة لتفكير الطالب، وحثه على توظيف عملياته العقلية بطريقة مفيدة وفعالة (دروزة، ٢٠٠٠).

ويتأثر الطلبة بما يتلقون من أسئلة تتعلق بموضوع دراستهم الأمر الذي يدفعهم إلى تشكيل أسئلة حوله، وعلى المعلم أن يخصص فترة زمنية للتعامل مع أسئلة الطلاب بعمق، وإعطائهم المعلومات، وإرشادهم إلى المصادر؛ ليتتبعوا الإجابات بأنفسهم (إبراهيم، ٢٠٠٥).

ويهدف الطالب من خلال أسئلته إلى مجموعة من الأمور يمكن إجمالها بما يأتي:

١- توليد المعرفة، وتنظيمها، ومعالجتها.

٢- التعبير عن أفكاره ومشاعره، وإزالة التناقض المعرفي الذي يعتمل لديه.

٣- عرض ما يدور في ذهنه، وكشف ما يدور في أذهان الآخرين.

٤- البحث عن معلومات يحل بها مشكلات تواجهه.

٥- معرفة إمكاناته وقدراته والوقوف على قدرات زملائه. (قطامي، ٢٠٠٥)

وتعد المناقشة الصفية شكل من أشكال طرح الأسئلة، ويمكننا إجمال ميزات المناقشة الصفية في ما يأتي: (Waxman, Pardon & Arnold, 2001)

- تساعد على تبادل وجهات النظر بين المتعلمين، وتعدل وجهات النظر المتطرفة.
- تعزز استقلالية المتعلم، وتزيد من دافعيته للتعلم.
- تزيد الصلة بين المتعلمين من جهة، وبين المتعلمين والمعلم من جهة ثانية.

- تجسد العملية الديمقراطية؛ فكل متعلم يدلي بما يتوفر لديه من معلومات نحو القضية التي تتم مناقشتها.
- تولد الرغبة في التفاهم مع الآخرين.
- تحرض المتعلم على التفكير في ما يقوله.
- يكتشف المعلم نفسه فيما إذا كانت معارفة كافية، أو ليست لديه أرضية لبعض الموضوعات أو القضايا.
- تجعل التعليم أكثر فاعلية، وأكثر إنتاجية، وأقدر على تلبية احتياجات المتعلمين، ومعالجة فتور الدافعية لديهم.
- تشجع المتعلمين على التفكير المتشعب، وتستثير أذهان المتعلمين، وتساعدهم على توليد الأفكار بدل أن يتلقوها جاهزة.
- تساعد على اكتساب المتعلمين المهارات الفكرية الضرورية؛ لاقتراح حلول مناسبة للموضوعات التي تعرض أمامهم.
- تتيح الفرصة لتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر، بهدف وصول جماعة المناقشة إلى إجماع في الرأي حول القضية المطروحة للمناقشة، وإلى حل جماعي لها.

تساعد المتعلمين على تعلم أساليب التفكير الحر، والتحدث، والاستماع، والتعبير عن الرأي.

إستراتيجية طرح الأسئلة:

يشكل تعريف مصطلح (إستراتيجية تدريس) أزمة حقيقية في الأدبيات التربوية؛ إذ يستخدم هذا المصطلح مرادفا للعديد من المصطلحات الأخرى مثل:

١- مدخل التدريس (Teaching Approach).

٢- نموذج التدريس (Teaching Model).

٣- طريقة التدريس (Teaching Method).

٤- تحركات التدريس (Teaching Moves).

٥- أحداث التدريس (Teaching Events).

ومصدر لفظ (إستراتيجية) كلمة (Strategy) الإنجليزية المشتقة من أصل إغريقي يتكون من لفظتين هما: (Agen) وتعني "جيش"، و(Stratos) وتعني "يقود" وطبقا لذلك فإن كلمة (Strategy) تعني فن قيادة الجيش، ونظرا لدقة العمل العسكري انتشرت اللفظة في العديد من المجالات التي تنشد الدقة، ولا سيما في المجال التربوي (الحيلة، ٢٠٠٢).

وتعرف إستراتيجية التدريس بأنها "الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة، ومنظمة ومتسلسلة، بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم" (قطامي، ١٩٩٨، ص٢٥٩).

وقد تحدث العديد من التربويين والدارسين والباحثين عن طرح الأسئلة بوصفها إستراتيجية، تتضمن مجموعة من الإجراءات المخطط لها، سعيا إلى تحقيق النتاجات المرغوبة، ومن هؤلاء (العزاوي، ٢٠٠٨)، (الشديفات، ٢٠٠٧)، (الفردان، ٢٠٠٦)، (قطامي، ٢٠٠٤).

وتستند إستراتيجية طرح الأسئلة إلى التساؤل التعليمي الذي يثيره كل من المعلم والمتعلم، بحيث يجعل المعلم المتعلمين مركزا لتوليد الخبرات والمعارف عن طريق تعرضهم لخبرات استكشافية منظمة، تقوم على الأسئلة المخطط لها، والمنظمة، والمسلسلة بمنطق يفرضه نوع المعارف المقدمة للطلاب، وخصائصها، ليزداد بالأسئلة التعليمية التي يثيرها المعلم وعي المتعلمين بالعمليات التعليمية والمعرفية التي تقود إلى التعلم؛ فتتولد لدى المتعلم الأسئلة التعليمية التي يتقصى بها المعارف كلما تعرض لخبرات جديدة.

وتقود إستراتيجية طرح الأسئلة إلى أنواع معينة من التفكير، وباستخدامها مستويات عليا من الأسئلة المطروحة على الطلاب، فإنها تقود إلى تنمية العمليات المعرفية العليا عندهم. (Dobyns, 1995) و(Burns, 1995) وتنمية مهارات التفكير العليا، وإنتاج تفكير ذي مستوى عال، وتطور من الأداء الفني للمعلم، كما أن هذه الإستراتجية تسهل استخدام التفكير الاستقرائي والاستنباطي، وتساعد التلاميذ على فهم مواد أكثر تعقيدا (الشويلان، ١٩٩٧).

وتسهم هذه الإستراتيجية في تنمية مفهوم الذات عند الطلبة؛ إذ يضع السؤال الطلبة في تحد مع أنفسهم من ناحية، ومع زملائهم من ناحية أخرى؛ فتتعزز ثقتهم بأنفسهم، ويشعرون بأهمية وجودهم؛ مما ينعكس إيجابيا على الجانب النفسي لديهم. (Black et al., 2004) وهي بذلك تنمي دافعية الطلاب، وتشجعهم على التعلم؛ إذ تتيح لهم الفرصة للتعبير عن مشاعرهم ووجهات نظرهم (كابركو، ٢٠٠٤).

إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية

اختار الباحث في الدراسة الحالية إستراتيجية طرح الأسئلة ليستخدمها في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية التي يقع بها طلبة المرحلة الثانوية، وقد طور الباحث من هذه الإستراتيجية لتصبح أكثر مناسبة لعلاج الأخطاء البلاغية؛ إذ بنى الباحث هذه الإستراتيجية ضمن المذكرات العلاجية على الركائز الآتية:

١- الأسئلة التعليمية: لما لتلك الأسئلة من ميزات في تركيز انتباه الطلبة، وحثهم على المشاركة في الدرس، والتفاعل مع المعلم، وتطوير مهارات التفكير لديهم، وتوجيههم نحو نتاجات الدرس، وتعويدهم على تقصي المعلومات والمعارف بطريقة منهجية سليمة، وغيرها من الميزات المعروفة في الأدب التربوي، ولما للأسئلة من دور مهم في بناء المفاهيم بناء سليما، وتصويب المفاهيم الخاطئة. وقد تمثلت الأسئلة التعليمية في الدراسة الحالية بنوعين هما: الأسئلة التي يطرحها المعلم، والأسئلة التي يطرحها الطالب.

٢- الأسلوب الاستقرائي: الذي يسير من الجزء إلى الكل؛ لما لهذا الأسلوب من ميزات في تقصي السمات المميزة للمفهوم البلاغي يتناسب مع الأسئلة التعليمية التي تتقصاه.

- المناقشة الصفية: لاعتمادها على تبادل الآراء بين المتعلمين والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم. وتكون الأسئلة التي يطرحها المعلم على المتعلمين هي المحور الذي تقوم عليه المناقشة الصفية بهدف توضيح المفهوم المطروق. والمناقشة الصفية تمهد لتوجيه المتعلم نحو التفاعل مع الموقف التعليمي؛ لكي يساهم في الوصول إلى المعرفة، وهي تنمي عند المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو تبادل الأفكار والحوار؛ من أجل الوصول إلى حلول للقضايا المطروحة.

٣- العلاقات المفاهيمية: لما لها من ميزات في الربط بين المفاهيم الرئيسة والفرعية وقدرتها على وضع تصور للعلاقات بين المفاهيم.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة

سيتناول هذا المبحث الدراسات السابقة ذات الصلة ضمن قسمين هما: الدراسات التي تناولت المفاهيم الأخطاء المفاهيمية، والدراسات التي تناولت إستراتيجية طرح الأسئلة. وفي ما يأتي عرض لتلك الدراسات.

أولا: الدراسات التي تناولت إستراتيجية طرح الأسئلة:

وأجرى المشارقة (٢٠٠٨) دراسة سعت إلى التحقق من أثر إستراتيجية توليد الطلبة للأسئلة الكتابية في التحصيل في مبحث التربية الإسلامية، وفي تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التحصيل في التربية الإسلامية للطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، تعزى لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية توليد الأسئلة الكتابية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية توليد الأسئلة الكتابية.

وأجرت النوافعة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في تحصيل الأدب تعزى لإستراتيجية التدريس، ولصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وعدم وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية في تحصيل الأدب بين الجنس واستراتيجيات التدريس: التساؤل الذاتي التعليم التبادلي، والطريقة الاعتيادية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تعزى لإستراتيجية التدريس، ولصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وعدم وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية في مقياس مفهوم الذات بين الجنس، واستراتيجيات التدريس: التساؤل الذاتي ،التعليم التبادلي، والطريقة الاعتيادية.

وأجرى الشديفات (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الوقوف على أثر إستراتيجية طرح الأسئلة الصفية التقاربية والتباعدية في تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير العليا في مبحث العلوم الإسلامية في الصف الأول الثانوي الأدبي في الأردن وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لأفراد عينة الدراسة تعزى إلى إستراتيجية طرح الأسئلة الصفية التقاربية والتباعدية لصالح

المجموعة التباعدية مقارنة بالطريقة التقليدية، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالـــة إحـــصائيا لأفراد عينة الدراسة تعزى إلى إستراتيجية طرح الأسئلة الـــصفية التقاربيـــة والتباعديـــة لـــصالح المجموعة التقاربية مقارنة بالطريقة التقليدية، ووجود فروق دالة إحصائيا لأفراد عينة الدراسة فـــي اختبار مهارات التفكير تعزى إلى إستراتيجية طرح الأسئلة الصفية التقاربيـــة والتباعديـــة لـــصالح المجموعة التباعدية مقارنة بالطريقة التقليدية، ووجود فروق دالة إحصائيا لأفراد عينة الدراسة فـــي اختبار مهارات التفكير تعزى إلى إستراتيجية طرح الأسئلة الصفية التقاربيـــة والتباعديـــة لـــصالح المجموعة التقاربية مقارنة بالطريقة التقليدية.

وأجرى المجالي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التـــدريس باســـتخدام الأســـئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا واتجاهاتهم نحوه في محافظة الكرك، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين طريقة التـــدريس القائمـــة علـــى الأسئلة السابرة والطريقة الاعتيادية ولصالح الأسئلة السابرة، ووجود أثر ذي دلالة إحـــصائية فـــي الاتجاهات نحو مبحث الجغرافيا يعزى إلى طريقة التدريس القائمة على الأسئلة السابرة، فـــي حـــين كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للأسئلة الـــسابرة يعـــزى إلـــى النـــوع الاجتماعي (ذكر وأنثى) أو التفاعل بينهما.

وأجرت الربضي (٢٠٠٧) هدفت إلى استقصاء أثر تـــدريس الطلبـــة باســـتخدام الأســـئلة السابرة في التحصيل، كما هدفت إلى قياس قدرته على التفكير العلمي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الأسئلة السابرة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الأسئلة العادية في الاختبار التحصيلي، وتفوق طلبة المجموعـــة التجريبيـــة الـــذين درسوا باستخدام الأسئلة السابرة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الأسئلة العادية في قدرتهم على التفكير العلمي في مجال اختبار النظرية والتفكير في النظرية.

وأجرى الشرعة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف أثـــر اســـتخدام إســـتراتيجية الأســـئلة لتدريس مبحث التاريخ في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم وتنمية مفهوم الذات لدى طلبـــة الـــصف العاشر، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بـــين المتوســـطين الحـــسابيين المعـــدلين الخاصين باختبار مبحث التاريخ البعدي، وبمقياس مفهوم الذات العام البعـــدي، وبكـــل مجـــال مـــن مجالات مفهوم الذات البعدية، وبمقياس الدافعية للتعلم البعدي، وبكل مجال من مجالات مفهوم الذات البعدية وبمقياس الدافعية للتعلم البعدي يعزى لاختلاف طريقة التدريس، ولصالح أفـــراد المجموعـــة

التجريبية، كما بينت النتائج عدم وجود أثر لطريقة التدريس في فروقات معاملات الارتباط الثنائية البينية.

وأجرت المجالي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأسئلة الشفوية وفق تصنيف سميث في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية، وعلى اتجاهاتهن نحو تلك المادة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تحصيل المجموعات التجريبية الثلاث التي درست مادة التربية الوطنية والمدنية باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والمتنوعة، كما حققت المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة التربية الوطنية والمدنية بواساطة الأسئلة الشفوية المتباعدة أعلى متوسط تحصيل، في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات العلامات على مقياس الاتجاهات للمجموعات التجريبية الثلاث التي درست مادة التربية الوطنية والمدنية بوساطة الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة المتنوعة.

وأجرت الشويلان (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات طرح الأسئلة في تنمية العمليات المعرفية العليا للتلميذات الفائقات عقليا داخل الصف العادي للمرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الأساسية العليا لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المجموعة التجريبية لصالح الفائقات في مهارتي التركيب والتقويم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات التي تناولت إستراتيجية طرح الأسئلة:

في ضوء استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

أكدت هذه الدراسات على أثر إستراتيجيات طرح الأسئلة على اختلاف أنواع الأسئلة المستخدمة في تلك الإستراتيجيات: كالكتابية والشفوية والسابرة في الرفع من مستوى التحصيل لدى الطلاب، وفي تنمية العمليات المعرفية العليا لديهم، وتطوير العديد من المهارات العقلية مثل: مهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير الإبداعي، والتفكير العلمي، وتنمية مفهوم الذات، والزيادة من دافعيتهم نحو التعلم، ونتيجة للأثر الإيجابي الذي يحدثه استخدام تلك الإستراتيجيات في الطلبة، والمثبت في العديد من الدراسات، اختار الباحث إستراتيجية طرح الأسئلة ليختبر أثرها في علاج

الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبذلك تكــون هــذه الدراســة متفقــة مــع الدراسات السابقة في جانب الإستراتيجية المتناولة (إستراتيجية طــرح الأســئلة)، ومتميــزة عنهــا باستخدام هذه الإستراتيجية في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية تحديدا.

ثانيا: الدراسات التي تناولت المفاهيم والأخطاء المفاهيمية:

أجرى العليمات (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي مقارنة بالطريقــة التقليديــة فــي تــدريس الكيميــاء واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس الكيمياء، وقد أظهــرت نتــائج الدراسة أن للتدريس باستخدام نموذج بوسنر أثرا ذا دلالة إحصائية في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيميائية ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهــرت نتــائج الدراسة أيضا أن للتدريس باستخدام نموذج بوسنر أثرا ذا دلالة إحصائية باحتفــاظ الطــلاب بهــذا التغيير في فهم المفاهيم الكيميائية ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت إسحاق (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام دائرة التعلم فــي تعــديل الفهم الخطأ لبعض المفاهيم العلمية الكيميائية لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وأظهرت النتــائج شيوع العديد من الفهم الخطأ لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مفاهيم تركيب المادة والعنصر والمركب والتغير الفيزيائي والتغير الكيميائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بــين متوســطات درجات الاختبار التشخيصي للمجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبيــة، كمــا أظهرت النتائج استفادة كل من الطالبات ذوات التحصيل المنخفض، والمتوسط، والمرتفع للمجموعة التجريبية عند استخدام طريقة دائرة التعلم في تعديل الفهم الخطأ وخاصة الطالبات ذوات التحــصيل المنخفض.

وأجرى ربابعة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى استقــصاء العلاقــة بــين طريقــة التــدريس المستخدمة ونوع الأخطاء المفاهيمية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة مصاحبة ذات دلالــة إحصائية بين طريقة التدريس ونوع الأخطاء المفاهيمية كما كشفت الدراسة عن شيوع أخطاء ســوء الفهم لدى الطلاب الذين درسوا بالطريقتين القياسية والاستنتاجية أكثر من شــيوعها لــدى الطــلاب الذين درسوا بطريقة خرائط المفاهيم، في حين كانت نسبة أخطاء تقييد التعليم لدى الطــلاب الــذين

درسوا بطريقة خرائط المفاهيم أعلى من نسبتها لدى الطلاب الذين درسوا بـــالطريقتين القياســـية أو الاستنتاجية، ولم ترتبط أخطاء الإفراط في التعميم بأي من الطرائق الثلاث.

وأجرت صرخوة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية بنائية قائمـــة على نموذج (كاربلس) في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم البلاغية والتفكير الناقــد مقارنـــة بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فـــي اكتـــساب الطلبـــة للمفاهيم البلاغية تعزى لإستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درســـوا باســـتخدام إســـتراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كاربلس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم البلاغية تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة للتفكير الناقد تعزى لإستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درســـوا باســـتخدام إستراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كاربلس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحـــصائية فـــي اكتساب الطلبة للتفكير الناقد تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس.

وأجرى كل من الصارمي وأمبوسعيدي وخطايبة (٢٠٠٥) دراسة هدفت علـــى التعـــرف على الأخطاء المفاهيمية المرتبطة بالبحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعـــة السلطان قابوس، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وصول طلبة الدراسات العليا إلى مستوى الـــتمكن المقبول في استيعابهم للمصطلحات الخاصة بمناهج البحث حيث وجد أن محورا واحدا فقط وصـــل فيه الطلاب إلى مستوى (٤٠%)، ويبقى هذا المستوى على الرغم من ذلك ضـــعيفا إذا مـــا قـــورن بالمستوى المطلوب وهو (٧٣% علامة النجاح لطلبة الدراسات العليا في الجامعة) كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى فهمهم للمفاهيم الأساسية فـــي مناهج البحث لصالح الإناث في الاختبار ككل، وفي محوري الصدق وتحليل الفقرات، أما في مجال الخبرة التدريسية فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الطلبة ذوي الخبرة التي تقل عن ٥ سنوات وذوي الخبرة الأكثر من ٥ سنوات إلا في محور التصاميم البحثية ولصالح الطلبة الذين تقل خبرتهم عن ٥ سنوات. وفي مجال الأخطاء المفاهيميـــة الـــشائعة أشـــارت نتـــائج الدراسة إلى شيوع عدد من الأخطاء المفاهيمية بين الطلاب في المصطلحات الخاصة بمناهج البحث مثل: الخلط بين الصلاحية المرتبطة بالمحكات وصلاحية المحتـــوى، وبـــين صـــلاحية المحتـــوى وصلاحية التكوين، وبين الصلاحية التنبؤية والصلاحية التكوينيـــة، وبـــين الـــصلاحية التلازميـــة والصلاحية التنبؤية، وأن هناك خلطا بين فاعلية المقياس من ناحية وكفاءته وموضوعيته من ناحيـــة

أخرى وخلطا بين المتغير التابع والمتغير المستقل وبين مفهومي معامل الصعوبة من ناحية وبين سهولة الفقرة ومعامل التمييز من ناحية أخرى.

أجرى النصرات (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة في مادة التلاوة والتجويد وإلى الكشف عن أثر كل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي في وقوع الطلبة في هذه الأخطاء، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأخطاء المفاهيمية تكرارا وأعلاها في مفهوم القلقلة الكبرى، ثم جاء بعده مفهوم المد المتصل، ثم مفهوم مد الصلة الكبرى، ثم مفهوم القلقلة الوسطى، في حين كانت أقل نسبة خطأ مفاهيمي في مفهوم الإدغام، ثم جاء بعده مفهوم الإظهار، كما ظهرت نسبة خطأ مرتفعة في نمط الخطأ المفاهيمي المتعلق بربط المفهوم في المجال الذي يتبع له، وتدني نسبة الخطأ المفاهيمي في نمط تمييز المفهوم من خلال المثال.

وأجرى الجهوري (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن المستوى المعرفي للمفاهيم الأساسية في الفيزياء، وأنماط الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطالب المعلم تخصص الفيزياء في كليات التربية بسلطنة عمان، أسفرت نتائج الدراسة عن تدني المستوى المعرفي بالمفاهيم الأساسية في الفيزياء للمجالات المذكورة لدى الطلبة المعلمين في كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي مقارنة بأدنى مستوى مقبول تربويا (٦٠%)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستوى المعرفي "الأداء" لدى الطلبة المعلمين في كل المجالات الفيزيائية وفي المجموع الكلي للاختبار وفقا لمتغيرات الجنس والمعدل التراكمي والتخصص الفرعي، وجاء ترتيب المستويات المعرفية حسب مستوى الأداء الأفضل تنازليا على النحو التالي: التذكر، التطبيق، التحليل، الفهم، التركيب، التقويم، كما أظهرت النتائج ارتفاع النسب المئوية لشيوع الأخطاء المفاهيمية، وانتشار العديد من أنماط الأخطاء بالمفاهيم الأساسية في الفيزياء المتعلقة في مجالات الدراسة لدى الطلبة المعلمين.

وأجرى الحروب (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام نموذج أوزوبل التعليمي في معالجة الأخطاء المفاهيمية الرياضية الشائعة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة شيوع عدة أخطاء مفاهيمية يقع فيها طلبة الصف الثامن الأساسي أمكن تنميطها في (٥٠) خطأ، وتراوحت النسبة المئوية لشيوعها بين ٤٠% - ٩٠%، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج أوزوبل التعليمي.

وأجرت الشجاعية (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان في مادة البلاغة وأثرها في التحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أخطاء لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي متعلقة بمفهوم التشبيه بنسبة (٣٧%)، ومفهوم الاستعارة بنسبة (٤٩%)، ومفهوم المجاز المرسل بنسبة (٥٣%)، ومفهوم الكناية بنسبة (٤٩%)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أخطاء الطالبات في مادة البلاغة (مفهوم البيان) تفسر (١٥%) من تباين تحصيلهن في مادة اللغة العربية للصف نفسه وأن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية للخطأ المتعلق بمفهوم البيان في مستوى التحصيل.

التعليق على الدراسات التي تناولت المفاهيم والأخطاء المفاهيمية:

في ضوء استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

تناولت هذه الدراسات المفاهيم من جوانب عدة؛ إذ بحثت في الأخطاء المفاهيمية ونسبها، ومقدار شيوعها بين المتعلمين، أو في تحليل الأخطاء المفاهيمية، أو في الطرائق التي تحدث التغيير المفاهيمي، وتساعد على علاج الأخطاء المفاهيمية.

ومن هذه الدراسات ما أكد على أهمية تعلم المفهوم بصورة صحيحة، ونوه بالأثر السلبي للتعلم الخاطئ للمفاهيم الأساسية في التعلم اللاحق، وأشار بضرورة الوقوف على تعلم الطلبة للمفاهيم ووضع الإستراتيجيات المناسبة لتدريس المفاهيم وتصويب ما استقر منها عند الطلبة بصورة غير صحيحة.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع تلك الدراسات في تناولها لموضوع الأخطاء المفاهيمية، ونسبها، واختلفت عنها في تناولها علاج المفاهيم البلاغية تحديدا.

الجوانب التي استفادت منها هذه الدراسة من الدراسات السابقة

أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب، منها:

١- الاطلاع على الجانب النظري لاستراتيجيات الأسئلة والأخطاء المفاهيمية.

٢- الاستعانة بمنهجية البحث لهذه الدراسات والجوانب التطبيقية لها.

٣- الاسترشاد بهذه الدراسات في مناقشة النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضا لمجتمع الدراسة، وللإجراءات التي قام بها الباحث لاختيار عينة الدراسة، ووصفا لأداتي الدراسة المستخدمتين، وكيفية التحقق من صدقهما وثباتهما، ووصفا لتصميم الدراسة، وللمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م في الفصل الدراسي الثاني، وبلغ عددهم (٨٩٢) طالبا وطالبة منهم (٣٩٣) طالبا موزعين على (١٣) شعبة في (١٠) مدارس و(٤٩٩) طالبة موزعات على (١٨) شعبة في (١٣) مدرسة كما هو موضح في الجدول الآتي رقم (١)

الجدول (١)

توزيع طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي على المدارس والشعب التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
الذكور	١٠	١٣	٣٩٣
الإناث	١٣	١٨	٤٩٩
المجموع	٢٣	٣١	٨٩٢

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي الأدبي، منهم (٤٠) طالبا و(٤٠) طالبة، موزعين بالتساوي على (٤) شعب دراسية في مدرستي زيد بن حارثة الثانوية للبنين، وخولة بنت الأزور الثانوية للبنات، منها شعبتان: واحدة للذكور، وأخرى للإناث شكلت المجموعة التجريبية التي عولج أفرادها بإستراتيجية طرح الأسئلة، وكذلك شعبتان: واحدة للذكور، وأخرى للإناث شكلت المجموعة الضابطة التي عولج أفرادها بالطريقة العادية، والسبب في اختيار الباحث لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا هو أنه يسكن في المنطقة المذكورة؛ مما يمكنه من متابعة

إجراءات تطبيق الدراسة عن كثب، أما اختياره للمدرستين المذكورتين فكان بالطريقة العشوائية. وقد قام الباحث سعيا لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بتوزيع أفراد عينة الدراسة علـــى الـــشعب وفقا لمجموع علاماتهم في اللغة العربية في الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨م، إذ قام بترتيب الطلاب تنازليا وفق هذه العلامات، فوضـــع الطـــلاب ذوي التسلـــسل الفـــردي فـــي مجموعة، والطلاب ذوي التسلسل الزوجي في مجموعة، ثم اختار بالطريقة العـــشوائية المجموعـــة التي سيعالج أفرادها بطريقة طرح الأسئلة والمجموعة التي ستعالج بالطريقة العادية، وعمد الباحـــث إلى الأسلوب نفسه مع الإناث.

والجدول رقم (٢) الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والمجموعة والشعبة.

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والمجموعة والشعبة

	ذكور		إناث		المجموع	
	عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد الشعب	عدد الطلبة
المجموعة التجريبية	١	٢٠	١	٢٠	٢	٤٠
المجموعة الضابطة	١	٢٠	١	٢٠	٢	٤٠
المجموع	٢	٤٠	٢	٤٠	٤	٨٠

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداتين لدراسته هما:

أولا: المذكرات العلاجية القائمة على إستراتيجية طرح الأسئلة:

أعد الباحث مذكرات لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية (وحدات البيان) من كتاب البلاغة العربية والنقد الأدبي للمرحلة الثانوية (المستوى الأول) تقوم على إستراتيجية طرح الأسئلة وفي سيره لإعداد هذه المذكرات قام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي فيما يخص المفاهيم بشكل عام والمفاهيم البلاغية بشكل خاص والأخطاء المفاهيمية، والسبل المستخدمة لعلاجها، وإستراتيجية طرح الأسئلة.
- حصر المفاهيم المتناولة في تلك الوحدات مع الاستعانة بدليل المعلم الخاص بالكتاب المذكور، وقد بلغ عدد المفاهيم المتناولة في الوحدات المذكورة (٣٤) مفهوما.
- تحديد السمات المميزة لكل مفهوم من المفاهيم المتناولة في وحدات البيان من الكتاب المذكور.
- بناء مذكرات لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية تقوم على إستراتيجية طرح الأسئلة المرتبطة بالسمات المميزة للمفهوم.

مكونات المذكرات العلاجية التي أعدها الباحث:

١- عنوان المذكرة: يوضح موضوع الدرس كما هو في الكتاب المدرسي.

٢- المفهوم الرئيس: يوضح مسمى المفهوم البلاغي الرئيس الذي ستتناوله المذكرة العلاجية.

٣- المفاهيم الفرعية: يوضح مسميات المفاهيم البلاغية الفرعية المرتبطة بالمفهوم البلاغي الرئيس.

٤- النتاج العام: يوضح النتاج العام المنشود من المذكرة العلاجية.

٥- النتاج الخاص: يوضح النتاج الخاص، أومجموعة النتاجات الخاصة المنشودة من المذكرة العلاجية وتكون مرتبطة بالنتاج العام.

٦- الزمن: يوضح المدة المتوقعة من المعلم لتنفيذ المذكرة العلاجية.

٧- الإجراءات العلاجية: وتتضمن كلا مما يأتي:

- التمهيد: يعرض المعلم عنوان المذكرة، والنتاجات المتوخاة منها

- عرض المثال: يعرض المعلم مثالا بسيطا أو أكثر يمثل مفهوما أو أكثر على طلبته، ويكلفهم بقراءته بتمعن.
- الكشف عن المفهوم عن طريق أسئلة المعلم؛ إذ يطرح المعلم على طلبته مجموعة من الأسئلة على المثال المعروض بصورة متسلسلة تتبع السمات المميزة للمفهوم، ويجري نقاشا حولها كلما لزم ذلك، وبما يكوّن لدى الطالب صورة تامة عن المفهوم.
- عرض المفهوم عن طريق عرض القاعدة: يعرض المعلم القاعدة التي توضح السمات المميزة للمفهوم وعلاقته بغيره من المفاهيم المرتبطة به.
- أسئلة الطالب: يعرض المعلم مثالا أو أكثر على الطلبة تمثل مفهوما أو أكثر من المفاهيم المتناولة في المذكرة العلاجية، ويطلب منهم طرح أسئلة تتمحور حول السمات المميزة للمفاهيم المحتواة في الأمثلة، ويجري نقاشا حولها يتضمن.

٨- تطبيق المفهوم: يمنح المعلم طلابه فرصة لتطبيق المفهوم المتناول في المذكرة، وذلك عن طريق أوراق عمل ينفذها الطلاب بشكل فردي، أو على شكل مجموعات، ويستغل المعلم تطبيق الطلبة للمفهوم ليقوّم تعلمهم.

٩- ملء العلاقات المفاهيمية: يكلف المعلم طلابه بملء المفاهيم المناسبة داخل شكل يربط بينها في المذكرة العلاجية المتناولة وما سبقها من مذكرات، وذلك تدريجيا حتى يكتمل ترابط المفاهيم في المذكرة العلاجية الختامية.

١٠- التقويم: يقوم المعلم طلبته عن طريق مجموعة من الأسئلة.

والملحق رقم (١) يبين المذكرات العلاجية للأخطاء المفاهيمية البلاغية القائمة على إستراتيجية طرح الأسئلة.

وللتأكد من صدق المذكرات العلاجية التي تقوم على إستراتيجية طرح الأسئلة عرضها الباحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة في التدريس والاختصاص في اللغة العربية، وأبدى كل منهم ملحوظاته التي كانت في معظمها محط اهتمام الباحث؛ إذ استعان بها الباحث لتعديل المذكرات العلاجية وإثرائها وكان من أبرزها: إضافة الزمن المتوقع لتنفيذ كل مذكرة من المذكرات العلاجية، وإثراء التطبيق بأوراق عمل، وإثراء المذكرات بخريطة مفاهيمية صماء يملؤها الطالب تدريجيا طوال سيره بالمذكرات العلاجية. والملحق رقم (٢)

يبين أسماء محكمي المذكرات العلاجية للأخطاء المفاهيمية البلاغية القائمة على إستراتيجية طـــرح الأسئلة.

ثانيا: الاختبار القبلي والبعدي

أعد الباحث اختبارا من نوع الاختيار من متعدد للكشف عن نـسبة الأخطـــاء المفاهيميـــة البلاغية في (وحدات البيان) من كتاب البلاغة العربية والنقد الأدبي للمرحلة الثانوية التي يقع بهـــا طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي، وقد تكون الاختبار من (٨٠) فقرة يحتوي كل منها على أربعة بدائل واحدة منها فقط صحيح. وقد اتبع الباحث في إعداد الاختبار الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الأدب التربوي فيما يخص الاختبارات التـــي تعـــد للكـــشف عـــن الأخطـــاء المفاهيمية بشكل عام، والمفاهيم البلاغية بشكل خاص.

٢- حصر المفاهيم المتناولة في تلك الوحدات مع الاستعانة بدليل المعلم الخاص بالكتاب المذكور وقد بلغ عدد المفاهيم المتناولة في الوحدات المذكورة (٣٤) مفهوما.

٣- تحديد نوعية الأخطاء المفاهيمية البلاغية المتوقعة لدى الطلاب.

٤- إعداد جدول مواصفات يراعي المفاهيم البلاغية في (وحدات البيان) من الكتـــاب المـــذكور، كما يراعي المستويات المعرفية الثلاث الأولى من تصنيف بلوم وهـــي: التـــذكر، والفهـــم، والتطبيق.

٥- صياغة فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات.

٦- عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين مـــن ذوي الخبـــرة فـــي تدريس اللغة العربية، والاختصاص في القياس للتأكد من صدق المحتوى.

٧- تعديل فقرات الاختبار بناء على ملحوظات المحكمين.

٨- وضع الاختبار في صورته النهائية. ويبين الملحق رقم (٣) الاختبار القبلي والبعـــدي فـــي صورته النهائية.

الجدول (٣)

توزيع فقرات الاختبار على المستويات المعرفية الثلاثة

		التذكر		الفهم		التطبيق		المجموع	
	عدد المفاهيم	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية
التشبيه	١٢	٥	٦%	١٤	١٨%	٩	١١%	٢٨	٣٥%
المجاز	١٦	٨	١٠%	١٩	٢٣%	١١	١٤%	٣٨	٤٧%
الكناية	٦	٣	٤%	٧	٩%	٤	٥%	١٤	١٨%
المجموع	٣٤	١٦	٢٠%	٤٠	٥٠%	٢٥	٣٠%	٨٠	١٠٠%

يلاحظ من الجدول (٣) أن عدد المفاهيم البلاغية لوحدات البيان كان (٣٤) مفهوما توزعت على ثلاثة محاور هي: التشبيه والمجاز والكناية، وأن مجال (المجاز) قد غطي بالعدد الأكبر من الفقرات والبالغ (٣٨) فقرة بنسبة بلغت (٤٧%)؛ وذلك لأن عدد مفاهيمه كان الأكبر من بين المحاور إذ بلغ (١٦) مفهوما، كما يلاحظ أن مستوى (الفهم) قد غطي بالعدد الأكبر من الفقرات والبالغ (٤٠) فقرة بنسبة بلغت (٥٠%) وذلك توازيا مع محتوى الكتاب المدرسي الذي يغلّب مستوى الفهم على غيره من المستويات المعرفية عند تناوله للمفاهيم البلاغية.

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في القياس؛ إذ سلم كل منهم نسخة من الاختبار في صورته النهائية، بالإضافة إلى نسخة من نموذج تقويم الاختبار ومصور عن وحدات البيان من كتاب البلاغة العربية والنقد الأدبي للصف الأول الثانوي المرحلة الثانوية (المستويان الأول والثاني)، وقد عدل الباحث اختباره بناء على الملحوظات التي وصلته من المحكمين، وكان من أبرزها: تغيير بعض البدائل في بعض الأسئلة إما لعدم مناسبتها لمتن السؤال أو لصعوبتها، وتعديل في صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحا واستبدال بعض الفقرات بفقرات أخرى أكثر مناسبة ليستقر الاختبار في صورته النهائية على (٨٠) فقرة . هذا وقد أشار بعض المحكمين على الباحث بضرورة إجراء الاختبار على مرحلتين يتخللهما استراحة مناسبة تحسبا من دخول الملل والتعب على المفحوصين باعتبار أن

الاختبار يتكون من (٨٠) فقرة، ويحتاج إلى جهد إضافي أثناء الإجابة عن فقراته. والملحق رقم (٤) يبن أسماء محكمي الاختبار.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بإجرائه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالبا وطالبة ثم أعاد الباحث الاختبار نفسه بعد ثلاثة أسابيع في ظروف مشابهة للمرة الأولى على العينة نفسها، وقام الباحث بتحليل نتائج الاختبار في المرة الأولى والثانية ثم إجراء الإحصائيات الآتية:

١- إيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٧٣) و(٠,٥٤) مما يعني أن البدائل المطروحة في فقرات الاختبار كانت متقاربة.

٢- إيجاد معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على أساس معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية، وقد زادت معاملات التمييز لفقرات الاختبار عن (٠,٢٥) باستثناء خمس فقرات مما يعني أن فقرات الاختبار بشكل عام كانت مميزة.

٣- إيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار "معادلة بيرسون" وبلغ (٠،٨٣) وهي نسبة مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الأدبيات الخاصة بموضوع الدراسة.

٢- إعداد أداتي الدراسة: الاختبار التشخيصي، ومذكرات علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لوحدات البيان القائمة على إستراتيجية طرح الأسئلة.

٣- عرض أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص.

٤- تعديل أداتي الدراسة بناء على ملحوظات المحكمين.

٥- استصدار كتاب من الجامعة تخاطب فيه وزارة التربية للسماح للباحث بإجراء الدراسة. والملحق رقم (٥) يظهر الكتاب الموجه من الجامعة الأردنية إلى وزارة التربية والتعليم.

٦- الحصول على إذن من وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا. والملحق رقم (٦) يظهر الكتاب الموجه من وزارة التربية والتعليم إلى مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا.

٧- الحصول على إذن من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا للتطبيق الدراسة في مدارسها. والملحق رقم (٧) يظهر الكتاب الموجه من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا إلى المدارس التابعة لها.

٨- اختيار مدرسة للذكور وأخرى للإناث بالطريقة العشوائية؛ لاختيار عينة الدراسة وتطبيق الدراسة فيهما.

٩- الالتقاء مع مديري المدرستين المختارتين، ومعلمي اللغة العربية فيهما، وشرح حيثيات الدراسة لهم.

١٠- اختيار عينة الدراسة البالغ عددها (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي.

١١- تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية يعالج أفرادها بإستراتيجية طرح الأسئلة، وضابطة يعالج أفرادها بالطريقة العادية.

١٢- الالتقاء بالمعلمين المعنيين بتنفيذ التجربة وكلهم يحمل شهادة البكالوريوس في اللغة العربية وثلاثة منهم يحملون درجة الدبلوم العالي في التربية وشرح التجربة لهم.

١٣- الالتقاء بالطلبة عينة الدراسة وإعطائهم فكرة عن التجربة.

١٤- الاتفاق مع المعلمين والمعلمتين في المدرستين المذكورتين بأن يقوم أحدهما بتدريس المجموعة التجريبية والآخر المجموعة الضابطة.

١٥- إجراء الامتحان القبلي على عينة الدراسة.

١٦- تصحيح أوراق الاختبار القبلي، ورصد عدد الأخطاء لكل مفحوص على الاختبار بشكل عام، وعلى كل محور من محاور وحدات البيان بشكل خاص.

١٧- البدء بتنفيذ التجربة بواقع (١٣) حصة ولمدة أسبوعين دراسيين.

١٨- متابعة الباحث المستمرة لتنفيذ التجربة.

١٩- إجراء الامتحان البعدي على عينة الدراسة فور الانتهاء من التجربة.

٢٠- تصحيح أوراق الاختبار البعدي ورصد عدد الأخطاء لكل مفحوص على الاختبار بشكل عام وعلى كل محور من محاور وحدات البيان بشكل خاص.

٢١- معالجة البيانات إحصائيا واستخراج النتائج.

تصميم الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي الأدبي منهم (٤٠) طالبا و(٤٠) طالبة موزعين بالتساوي على (٤) شعب دراسية في مدرستي زيد بن حارثة الثانوية للبنين وخولة بنت الأزور الثانوية للبنات، منها شعبتان واحدة للذكور وأخرى للإناث شكلت المجموعة التجريبية التي عولج أفرادها بإستراتيجية طرح الأسئلة، وكذلك شعبتان واحدة لذكور وأخرى للإناث شكلت المجموعة الضابطة التي عولج أفرادها بالطريقة العادية.

EG: O × O

CG: O O

وكانت متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أولا: المتغير المستقل:

- طريقة العلاج، ولها مستويان: إستراتيجية طرح الأسئلة، والطريقة العادية.

ثانيا: المتغير المعدل:

- الجنس، وله مستويان: ذكور وإناث.

ثالثا: المتغير التابع: علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الإحصائيات الآتية في دراسته:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- تحليل التباين الثنائي المشترك ANCOVA (٢×٢).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثــر اســتخدام إســتراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعــة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا مقارنة بالطريقة العادية؟

وقد انبثق من هذا السؤال أربعة أسئلة فرعية قام الباحث بجمع البيانات حولهــا، وتحليلهــا إحصائيا للإجابة عنها، وفي ما يأتي النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما الأخطاء المفاهيمية البلاغية التي يقع فيها طلبة المرحلة الثانوية؟

أ- يبين الجدول (٤) الآتي النسب المئوية للأخطاء المفاهيمية البلاغيــة والانحرافــات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات الاختبار القبلي في مجال (التشبيه).

الجدول (٤)

النسب المئوية والانحرافات المعيارية للأخطاء المفاهيمية البلاغية للمجموعتين التجريبية والــضابطة علــى فقرات الاختبار القبلي في مجال (التشبيه).

المفهوم	النسبة المئوية للأخطاء	الانحراف المعياري
التشبيه	%30,0	0,648
المشبه	%57,0	0,689
المشبه به	%48,0	0,583
وجه الشبه	%61,5	0,656
أداة التشبيه	%60,5	0,669
التشبيه التام	%50,5	0,515
التشبيه البليغ	%70,0	0,628
التشبيه المرسل المجمل	%48,7	0,913
التشبيه المؤكد المفصل	%45,0	0,597
التشبيه المفرد	%64,0	0,636
التشبيه التمثيلي	%49,3	0,711
التشبيه الضمني	%72,5	0,525
الكلي	%53,1	5,643

يظهر من الجدول (٤) أن نسبة الأخطاء المفاهيمية البلاغية الكلية للطلبــة فــي المفــاهيم المتعلقة في مجال (التشبيه) قد بلغت (53,1%)، وأن أكثر نسبة أخطاء وقعت في مفهــوم (التــشبيه

الضمني) بنسبة بلغت (72,5%)، في حين وقعت أدنى نسبة أخطاء في مفهوم (التشبيه) بنسبة بلغت (30,0%).

ب- يبين الجدول (٥) الآتي النسب المئوية للأخطاء المفاهيمية البلاغية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات الاختبار القبلي في مجال (المجاز).

الجدول (٥)

النسب المئوية والانحرافات المعيارية للأخطاء المفاهيمية البلاغية للمجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات الاختبار القبلي في محور (المجاز).

الانحراف المعياري	النسبة المئوية للأخطاء	المفهوم
0,684	%50,5	المجاز
0,679	%43,0	الحقيقة
0,697	%64,5	القرينة
0,49	%50,5	الاستعارة
0,658	%67,5	الاستعارة التصريحية
0,715	%43,0	الاستعارة المكنية
0,594	%73,0	الاستعارة التمثيلية
0,677	%45,0	المجاز المرسل
0,655	%48,7	العلاقة الجزئية
0,594	%67,0	العلاقة الكلية
0,618	%67,5	العلاقة الحالية
0,636	%42,7	العلاقة المحلية
0,61	%60,5	العلاقة السببية
0,72	%58,3	العلاقة المسببية
0,487	%56,5	علاقة اعتبار ما كان
0,755	%46,3	علاقة اعتبار ما سيكون
7,087	%53,7	الكلي

يظهر من الجدول (٥) أن نسبة الأخطاء المفاهيمية البلاغية الكلية للطلبة في المفاهيم المتعلقة في مجال (المجاز) قد بلغت (53,7%)، وأن أكثر نسبة أخطاء وقعت في مفهوم (الاستعارة التمثيلية) بنسبة بلغت (73,0%)، في حين وقعت أدنى نسبة أخطاء في مفهوم (العلاقة المحلية) بنسبة بلغت (42,7%).

ج- يبين الجدول (٦) الآتي النسب المئوية للأخطاء المفاهيمية البلاغية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات الاختبار القبلي في مجال (الكناية).

الجدول (٦)

النسب المئوية والانحرافات المعيارية للأخطاء المفاهيمية البلاغية للمجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات الاختبار القبلي في مجال (الكناية).

المفهوم	النسبة المئوية للأخطاء	الانحراف المعياري
الكناية	%37,0	0,827
الكناية عن صفة	%58,0	0,645
الكناية عن موصوف	%65,5	0,587
الكناية عن نسبة	%46,7	0,565
المكنى	%66,5	0,522
المكنى عنه	%62,0	0,534
الكلي	%53,9	2,599

يظهر من الجدول (٦) أن نسبة الأخطاء المفاهيمية البلاغية الكلية للطلبة في المفاهيم المتعلقة في مجال (الكناية) قد بلغت (53,9%)، وأن أكثر نسبة أخطاء وقعت في مفهوم (المكنى) بنسبة بلغت (66,5%)، في حين وقعت أدنى نسبة أخطاء في مفهوم (الكناية) بنسبة بلغت (37,0%).

والملحق رقم (٨) يبين رتب النسب المئوية للأخطاء المفاهيمية البلاغية الكلي

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والثالث والرابع

- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لإستراتيجية العلاج (إستراتيجية طرح الأسئلة، الطريقة العادية)؟

- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين الإستراتيجية (إستراتيجية طرح الأسئلة، الطريقة العادية) والجنس(ذكر، أنثى)؟

يبين الجدول (٧) الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغيري الدراسة (إستراتيجية التدريس، والجنس).

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغيري الدراسة (إستراتيجية التدريس، والجنس).

المتغير	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
إستراتيجية التدريس	تجريبية	٤٠	٤٣،٧	١٤،٤	٣٢،٤٥	١٤،٥٨
	ضابطة	٤٠	٤٣،٠٣	١٣،١٦	٣٩،٧٨	١٤،١٤
الجنس	ذكر	٤٠	٤٥،٣٩	١٣،٩٥	٣٨،٧١	١٤،٤٦
	أنثى	٤٠	٤١،٥٢	١٣،٤٣	٣٣،٧٦	١٤،٧٦

يظهر من الجدول (٧) أن متوسط الأخطاء المفاهيمية البلاغية على الاختبار البعدي للطلبة الذين عولجوا بإستراتيجية طرح الأسئلة أقل من متوسط الأخطاء المفاهيمية البلاغية للطلبة الذين عولجوا بالطريقة العادية؛ فقد بلغ متوسط الأخطاء عند الطلبة الذين عولجوا بإستراتيجية طرح الأسئلة (٣٢،٤٥)، في حين بلغ متوسط الأخطاء عند الطلبة الذين عولجوا بالطريقة العادية (٣٩،٧٨)؛ مما يشير إلى أن إستراتيجية طرح الأسئلة المستخدمة في الدراسة تقلل من الأخطاء المفاهيمية البلاغية بدرجة أكبر من الطريقة العادية.

كما يظهر من الجدول (٧) أن متوسط الأخطاء المفاهيمية البلاغية للطالبات على الاختبار البعدي أقل من متوسط الأخطاء المفاهيمية البلاغية للطلاب؛ فقد بلغ متوسط الأخطاء عند الطالبات (٣٨،٧١)، في حين بلغ متوسط الأخطاء عند الطلاب (٣٨،٧٦)؛ مما يشير إلى أن الطالبات كن أكثر استجابة للعلاج من الطلاب.

ولمعرفة دلالة هذه الفروق أجرى الباحث تحليل التباين الثنائي المشترك وفق إستراتيجية العلاج والجنس والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية للأخطاء، والمبين في الجدول (٨) الآتي، كما استخرج الباحث "المتوسطات المعدلة" لها، والمبين في الجدول (٩) الآتي

الجدول (٨)

تحليل التباين الثنائي المشترك (٢×٢) وفق إستراتيجية العلاج والجنس والتفاعل بينهمـا علـى الدرجـة الكليـة للأخطاء.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المصاحب (القبلي)	١٣٣٠٩،٦٦٩	١	١٣٣٠٩،٦٦٩	٤٠٥،٥٣٩	٠
الإستراتيجية	١٢٦٨،٤٨٧	١	١٢٦٨،٤٨٧	٣٨،٦٥	٠
الجنس	٣٠،٢٣١	١	٣٠،٢٣١	٠،٩٢١	٠،٣٤
الإستراتيجية×الجنس	٢٨،٥٠٢	١	٢٨،٥٠٢	٠،٨٦٢	٠،٣٥٤
الخطأ	٢٤٦١،٤٨١	٧٥	٣٢،٨٢٠		
الكلي	١٧٠٩٨،٣٧	٧٩			

الجدول (٩)

المتوسطات المعدلة لإستراتيجية العلاج والجنس والتفاعل بينهما

الإستراتيجية		الجنس		التفاعل بين الإستراتيجية والجنس			
				تجريبية		ضابطة	
تجريبية	ضابطة	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
٣٢،٢١٦	٤٠،٠٠٩٥	٣٦،٦٠	٣٥،٧١	٣٣،٠٨	٣١،٣٦	٤٠،١٢	٤٠،٠٧

يتبين من نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك في الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالـة إحصائية في متوسط الأخطاء المفاهيمية البلاغية على مستوى الدلالة (α=0.05) تعـزى لطريقـة العلاج، ولصالح المجموعة التجريبية التي عولجت بإستراتيجية طرح الأسئلة ؛ إذ بلغـت قيمـة ف (٣٨،٦٥)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المذكور. وهذا يشير إلى أن العـلاج بإستراتيجية طرح الأسئلة كان ذا أثر أكثر إيجابية ووضوحا من العلاج بالطريقة العادية.

كما يتبين من نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول (٨) عدم وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية في متوسط الأخطاء المفاهيمية البلاغية على مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للجـنس؛ إذ بلغت قيمة ف (٠،٩٢١)، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المذكور.

ويظهر من نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك في الجدول (٨) عدم وجــود فــروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للتفاعل بين الاستراتيجية والجنس؛ إذ بلغــت قيمة ف (٠،٨٦٢)، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المذكور.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج:

في ما يأتي عرض لمناقشة نتائج أسئلة الدراسة وفق التسلسل الذي وردت فيه:

١ - **مناقشة نتائج السؤال الأول:**

ما الأخطاء المفاهيمية البلاغية التي يقع فيها طلبة المرحلة الثانوية؟

أ- يظهر من الجداول (٤)، (٥)، (٦) على الترتيب أن نسبة الأخطاء المفاهيمية البلاغية الكلية للطلبة في المفاهيم المتعلقة في مجال (التشبيه) بلغت (53,1%)، وفي مجال (المجاز) بلغت (53,7%)، وفي مجال (الكناية) بلغت (53,9%)، وهذا يشير إلى أن أكثر من نصف إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار كانت خاطئة، ويعزو الباحث ذلك إلى كثرة المفاهيم البلاغية، وتشابهها، وتناول معظمها لأول مرة في الصف الأول الثانوي، وقلة تركيز المعلمين على السمات المميزة للمفهوم، وربطه بغيره من المفاهيم، بالإضافة إلى قلة التركيز على التعلم السابق لإحداث التعلم اللاحق، وقلة استخدام الإستراتيجيات التدريسية الملائمة لتعليم المفاهيم، أو تعالج التعلم الخاطئ للمفهوم.

ب- يظهر من الجدول (٤) أن أكثر نسبة أخطاء في مجال (التشبيه) وقعت في مفهوم (التشبيه الضمني) بنسبة بلغت (72,5%)، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة الأمثلة المُعالَجَة التي يقدمها الكتاب المدرسي عن هذا المفهوم، واكتفاء المعلمين بها، بالإضافة إلى صعوبة هذا المفهوم؛ إذ يكون التشبيه في أمثلة هذا المفهوم غير مباشر (متضمّن) وخاليا من أداة التشبيه ووجه الشبه. كما يظهر من الجدول (٤) أن أدنى نسبة أخطاء وقعت في مفهوم (التشبيه) بنسبة بلغت (30,0%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مفهوم التشبيه هو من المفاهيم التي يتعرض لها الطلبة بكثرة في الصفوف السابقة للصف الأول الثانوي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشجاعية، ٢٠٠٠) من حيث وجود أخطاء مفاهيمية وقع بها الطلبة في مجال التشبيه.

ج- يظهر من الجدول (٥) أن أكثر نسبة أخطاء في مجال (المجاز) وقعت في مفهوم (الاستعارة التمثيلية) بنسبة بلغت (73,0%)، ويعزو الباحث ذلك إلى تشابه هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى مثل: (التشبيه التمثيلي)، وقلة الإجراءات التدريسية التي يقوم بها المعلمون للتفريق بين هذه المفاهيم؛ مما يجعل الطالب يخلط بينها. كما يظهر من الجدول (٥) أن أدنى نسبة أخطاء وقعت في مفهوم (العلاقة المحلية) بنسبة بلغت (42,7%)، ويعزو الباحث ذلك إلى سهولة تمييز هذا المفهوم من المفاهيم

الأخرى، وخاصة المفاهيم التي تتناول علاقات (المجاز المرسل) التي يوجد بينها فوارق بينة يسهل على المعلمين توضيحها للطلبة.

د- يظهر من الجدول (٦) أن أكثر نسبة أخطاء في مجال (الكناية) وقعت في مفهوم (المكنى) بنسبة بلغت (66,5%)، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم تركيز الكتاب المدرسي على هذا المفهوم، مما جعل العديد من المعلمين يتجاهلونه. كما يظهر من الجدول (٦) أن أدنى نسبة أخطاء وقعت في مفهوم (الكناية) بنسبة بلغت (37,0%)، ويعزو الباحث ذلك إلى سهولة هذا المفهوم وتناوله في الكتاب بصورة واضحة بالإضافة إلى أن أمثلة هذا المفهوم كثيرا ما توظف في الحياة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشجاعية، ٢٠٠٠) من حيث وجود أخطاء مفاهيمية وقع بها الطلبة في مجال الكناية.

٢- <u>مناقشة نتائج السؤال الثاني والثالث والرابع:</u>

- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لإستراتيجية العلاج (إستراتيجية طرح الأسئلة، الطريقة العادية)؟

- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

- هل توجد فروق في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين الإستراتيجية(إستراتيجية طرح الأسئلة، الطريقة العادية) والجنس(ذكر، أنثى)؟

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لطريقة العلاج ولصالح المجموعة التجريبية التي عولج أفرادها بإستراتيجية طرح الأسئلة مقارنة بالطريقة العادية.

وهذه النتيجة تشير إلى تفوق إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية على الطريقة العادية، ويعزو الباحث هذا التفوق لأن هذه الاستراتيجية تشحذ تفكير الطلبة الاستقرائي والاستنباطي والناقد، وترتقي بهم إلى مستويات متقدمة من والتفكير الإبداعي المتمايز، من خلال مساعدتهم على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول قضية ما، كما أنها

تجعل الطلبة أكثر تركيزا بتوجيههم نحو أهداف محددة؛ فتدفعهم إلى الاستقصاء والبحث والحوار المثمر للوصول إلى الفهم السليم. وهي بسعيها إلى تقصي السمات المميزة للمفاهيم، فإنها تساعد المتعلم على امتلاك بنية مفاهيمية متماسكة حول الموضوع المتعلم، والربط الواعي بين المفاهيم المترابطة، وملء الفجوات المفاهيمية الموجودة في البناء المعرفي للمتعلم.

ويتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأخطاء المفاهيمية البلاغية على مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للجنس، أو للتفاعل بين الإستراتيجية والجنس، ويعزو الباحث ذلك إلى التقارب البيئي لعينة الدراسة من الجنسين، وما يولده من تقارب فكري، وإلى تشابه الظروف التي تعرض لها الطلبة من الجنسين أثناء تطبيق التجربة، وكون ما قدم من مذكرات علاجية للجنسين واحدة، كما يعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة ذكورا وإناثا قد تعرضوا للمادة الدراسية نفسها، والنتاجات التعليمية نفسها، وأنهم بذلوا جهودا متقاربة في الإجراءات العلاجية التي تعرضوا لها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١- استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية في الميدان المدرسي في اللغة العربية ولا سيما البلاغة العربية تحديدا.
٢- استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في تدريس مبحث البلاغة؛ لقدرتها على توضيح السمات المميزة للمفهوم، وتثبيته في ذهن الطالب، وذلك قبل الوقوع في الخطأ.
٣- تقديم المفاهيم البلاغية في صفوف المرحلة الأساسية بصورة تتناسب ومستوى الطلبة في هذه الصفوف.
٤- إشراك الطالب في الموقف الصفي، وإعطاؤه الفرصة للاعتماد على نفسه في تعلم المفاهيم.
٥- عقد الورش والدورات التدريبية للمعلمين لتعريفهم بإستراتيجية طرح الأسئلة، وتدريبهم على استخدامها في دعم المنهاج.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز، (٢٠٠٥)، **التدريس الإبداعي وتعليم التفكير**، عالم الكتب، القاهرة.

أبو الشيخ، عطية إسماعيل محمد، (٢٠٠٧)، **أثر استخدام مخططا المفاهيم في تدريس النحو العربي على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو جبر، محمد مسلم، (٢٠٠٢)، **فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنة والتمريضية واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أحمد، محمد عبد القادر، (١٩٩١)، **أساليب متعددة لتعليم التربية الإسلامية**، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة (٧) ص٢٧٨-٣١٩.

أبو علي، محمد بركات، (١٩٨٣)، **البلاغة: عرض وتوجيه وتفسير**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو عيشة، محمد أحمد، (٢٠٠١)، **أثر استخدام طريقة التعليم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في تدريس البلاغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

أبو زيد، موسى علي، (١٩٨٩)، **مدى تحصيل الصور البلاغية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي**، رسالة ماجستير غي منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

إدارة المناهج والكتب المدرسية، (٢٠٠٥)، **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة، اللغة العربية**، وزارة التربية والتعليم.

إسحاق، بلقيس عزي يحيى حسن، (٢٠٠٦)، **أثر استخدام دائرة التعلم في تعديل الفهم الخطأ لبعض المفاهيم العلمية الكيميائية لدى طالبات الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

بندق، محمد محمود، (١٩٩٩)، **المدخل إلى علم البيان**، دار زهراء الشرق، مصر.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (١٩٩٩)، **البيان والتبيين**، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة.

الجرجاني، الإمام عبد القاهر، (١٩٨٤)، **دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي**، القاهرة.

الجهوري، ناصر بن علي بن محمد، (٢٠٠٢)، **المستوى المعرفي للمفاهيم الأساسية في الفيزياء وأنماط الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطالب المعلم تخصص الفيزياء في كليات التربية بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الحروب، مجدي محمد، (٢٠٠٢)، **أثر استخدام نموذج أوزوبل التعليمي في معالجة الأخطاء المفاهيمية الرياضية الشائعة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الحمداني، موفق، (٢٠٠٧)، **علم نفس اللغة من منظور معرفي**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٢)، **مهارات التدريس الصفي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

خطايبة، عبد الله محمد، والخليل، حسين صالح، (٢٠٠١)، **الأخطاء المفاهيمية في الكيمياء (المحاليل) لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في محافظة إربد في شمال الأردن**، مجلة كلية التربية "التربية وعلم النفس"، جامعة عين شمس، ج١، عدد ٢٥، ص ص ١٧٩-٢٠٦.

الخطيب، أحمد، وأبو سرحان عيد، (١٩٩٣)، **دور المعلم في تنمية مهارات التفكير لدى الطالب**، رسالة التربية، سلطنة عمان: (٩)، ص١١٥-١٢٤.

دروزة، أفنان نظير، (١٩٩٧)، **النظرية في وضع الأسئلة التعليمية دليل الطالب والمعلم**، نابلس، فلسطين.

ربابعة، محمد رجا، (٢٠٠٦)، **العلاقة بين طريقة التدريس ونوع الأخطاء المفاهيمية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي أثناء تعلمهم أحكام التجويد**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.

الربضي، إنصاف جورج سلامة، (٢٠٠٧)، **أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في ال**أردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

ربيع، محمد، (٢٠٠٧)، **علوم البلاغة العربية**، ط١، دار الفكر، عمان.

زيتون، عايش محمود، (٢٠٠١)، **أساليب تدريس العلوم**، الإصدار الخامس، دار الشروق، عمان، الأردن.

سعادة، جودت أحمد، اليعقوب جمال، (١٩٨٨)، **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، دار الجيل، بيروت لبنان.

سعيد، أيمن حبيب، (١٩٩٢)، **دراسة المفاهيم البديلة الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن بعض المفاهيم العلمية**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المينا، مجلد ١١، العدد ٢، ص ص ٢٦٧-٢٨٥.

السكاكي، سراج الدين أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر، (١٩٨٧)، **مفتاح العلوم**، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت.

سلمان، خالد عطية، (٢٠٠٧)، **الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن (دراسة تحليلية)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الشجاعية، ثمينة جميل، (٢٠٠٠)، **الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان في مادة البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة عجلون**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الشديفات، رياض خليف فرج، (٢٠٠٧)، **أثر إستراتيجية طرح الأسئلة التقاربية والتباعدية في تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير العليا في مبحث العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

الشرعة، أحمد كريم عيد، (٢٠٠٦)، **أثر استخدام الأسئلة كإستراتيجية لتدريس مبحث التاريخ في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم ومفهوم الذات دى طلبة الصف العاشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الشويلان، فضيلة عبد العزيز، (١٩٩٧)، **أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات طرح الأسئلة في تنمية العمليات المعرفية العليا للتلميذات الفائقات عقليا داخل الصف العادي للمرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الصارمي، عبد الله بن محمد، وأمبو سعيدي عبد الله بن خميس، وخطايبة عبد الله محمد، (٢٠٠٥)، **الأخطاء المفاهيمية المرتبطة بمناهج البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة السلطان قابوس**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية المجلد (٢) العدد (٢)، ص٢٣٩-٢٦٠.

صباريني، محمد سعيد، والخطيب قاسم محمد، (١٩٩٤)، **أثر إستراتيجية التغير المفهومي الصفية لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب في الصف الأول الثانوي العلمي**، رسالة الخليج العربي، سنة ١٤، العدد ٤٩، الرياض، ص ص ١٥-٥٢.

صرخوة، نادية يعقوب يوسف، (٢٠٠٦)، **أثر إستراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كاربلس في اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الطراونة، منتهى مد الله محمد، (٢٠٠٦)، **أثر نمطي تيسير التعلم والتحري الجماعي في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

طعيمة، رشدي ومناع محمد، (٢٠٠١)، **تدريس اللغة العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب،** القاهرة، دار الفكر العربي.

ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف، (١٩٨٨)، **التدريس في اللغة العربية،** دار المريخ للنشر، الرياض.

عامر، فخر الدين، (٢٠٠٠)، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية،** القاهرة، عالم الكتب.

عباس، فضل حسن، (١٩٩٦)، **البلاغة فنونها وأفنانها: علم البيان والبديع،** ط٢، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الجواد، إياد خليل، (٢٠٠١)، **برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي والإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

عبد السلام، مصطفى، (٢٠٠١)، **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم،** دار الفكر العربي، القاهرة.

عبيد، وليم، (٢٠٠٩)، **إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية،** ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

العزاوي، رحيم يونس كرو، (٢٠٠٨)، **إستراتيجيات طرح الأسئلة مع تطبيقات رياضياتية،** ط١، دار دجلة، عمان

العسكري، أبو هلال، (١٩٨٤)، **الصناعتين في الكتابة والشعر،** دار الكتب العلمية، بيروت.

العليمات، علي مقبل، (٢٠٠٨)، **أثر التدريس باستخدام نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيميائية الأساسية واحتفاظهم في هذا التغيير في الفهم،** مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (٧)، من ص٧٧-١٠٧.

عودة، محمد برهان محمد، (٢٠٠١)، **الأخطاء المفهومية الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية عمان الأولى**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الفرحان، إسحق أحمد، ومرعي، توفيق، (١٩٨٤)، **تعليم المناهج التربوي: أنماط تعليمية معاصرة**، ط١، دار الفرقان، عمان.

الفردان، مساعد جاسم، (٢٠٠٦)، **إستراتيجيات طرح الأسئلة في غرفة الصف**، وزارة التربية، الكويت.

فريق جماعة التطوير التربوي العالمي، (١٩٩٥)، **دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين**، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، (٢٠٠٥)، **القاموس المحيط**، ط١، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

الفيصل، سمر روحي، وجميل، محمد جهاد، (٢٠٠٤)، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، العين، دار الكتاب الجامعي.

القاضي، هيثم ممدوح، (٢٠٠٤)، **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم البلاغة العربية وتعليمها لطلاب الصف الأول الثانوي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

القحطاني، محمد، (٢٠٠٢)، **مطالب الإشراف التي يحققها المشرفون التربويون على تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

القرعان، فرح، (١٩٩٠)، **دراسة إستقصائية في مدى فعالية تدريس مفاهيم المتجهات في الفيزياء بطريقة خرائط المفاهيم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

القزويني، الخطيب، (١٩٩٣)، **الإيضاح في علوم البلاغة**، تحقيق عبد المنعم خفاجي، مكتبة الأزهر لتراث، القاهرة.

قطامي، نايفة، (٢٠٠٤)، **مهارات التدريس الفعال**، دار الفكر، عمان.

قطامي، يوسف، (١٩٩٨)، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف، وقطامي نايفة، (٢٠٠١)، **سيكولوجية التدريس**، دار الشروق، عمان.

قطامي، يوسف، (٢٠٠٥)، **علم النفس التربوي والتفكير**، دار حنين، لبنان، بيروت.

قطامي، يوسف، والروسان محمد، (٢٠٠٥)، **الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية**، ط١، دار الفكر، عمان.

قطامي، يوسف، والشديفات رياض، (٢٠٠٩)، **أسئلة التفكير الإبداعي**، برنامج تطبيقي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

كابركو، كيرس، (٢٠٠٤)، **مهارات التعليم الأساسية**، ترجمة شيرين نوفل، العين، دار الكتاب الجامعي.

كنيث هوفر، (١٩٨٨)، **دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية**، ط١، ترجمة أديب يوسف شبل، دمشق، دار سلام للترجمة والنشر.

اللادقي، محمد طاهر، (٢٠٠٤)، **المبسط في علوم البلاغة**، المكتبة العصرية، بيروت.

المجالي، سناء محمد، (٢٠٠٣)، **أثر استخدام الأسئلة الشفوية وفق تصنيف سميث على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

المجالي، نزار عبد الرحيم سليم، (٢٠٠٧)، **أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا واتجاهاتهم نحوه في محافظة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

مجاور، محمد صلاح الدين، (٢٠٠٠)، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

مجدلاوي، جمانا عيسى، (٢٠٠١)، **أثر إستراتيجيات: المدخلات العشوائية وطرح الأسئلة، والخرائط العقلية والمشكلة النقيض في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

المشارقة، فيصل ذيب، (٢٠٠٨)، **أثر إستراتيجية توليد الطلبة للأسئلة الكتابية في مستوى تحصيلهم وتنمية التفكير الإبداعي لديهم في مبحث التربية الإسلامية في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

موسى، مصطفى إسماعيل، (٢٠٠٤)، **تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين**، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة، (١٩٩٦)، **البلاغة العربية**، ج٢، دار القلم، دمشق، سوريا.

النصرات، راكان يعقوب، (٢٠٠٤)، **تحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

النوافعة، سماهر سلمان رشد، (٢٠٠٨)، **أثر إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الهاشمي، أحمد، (١٩٩٩)، **جواهر البلاغة**، ط١، مؤسسة المعارف، بيروت.

الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي فائزة، (٢٠٠٥)، **تدريس البلاغة العربية**: **رؤية نظرية تطبيقية محوسبة**، ط١، عمان، دار المسيرة.

يوسف، عفاف حامد حسن، (٢٠٠٣)، **أثر إستراتيجية التساؤل التبادلي وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

المراجع الأجنبية

Black,P,Harrison,c.,Lee,C.,Marshall,B.,&Wiliam,D.(2004)**Working Inside the black box: assessment for learning in the classroom**. Paul Delta Kappan 86(1),9 -21.

Burns, D.(1995).**The Developmental Teaching of Thinking Skills**: Asix phase model.CT:P.(1).

Cho, J.(1989)."An investigation into Fifth and Eighth Korean students misconceptions of Photosynthesis". **Doctoral Abstract International**.49,2605-A.

Cooper,G,&et.al.(1999) **Classroom Teaching Skills**(6th ed.).Houghton Mifflin,USA

Hewson, P.w.&Hewson,M.G.(1988) ,An approach conception of teaching science: A view from studies science learning ,**Science Education,**72(5),597-614.

Martin,R,Sexton C, Wagner.K,&Gerlovich.J.(2001).**Teaching Science for all Children**.3ed Allyn Bosten:and Bacon.

Newton,L.D(2002).Questions that Help Children Understand Elementary Science.***Investigating,***18(2):6-9

Smith, J. P.,disessa, A.,& Roschelle, J.(1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. **Journal of the Learning Science**,3(2),115-163.

Stofflet, R.& Stoddart, T(1994). The Ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. **Journal of Research in Science Teaching**,31 (1),31-51.

Tekkaya, C. (2003). "Premeditating high school students misconceptions concerning Diffusion and Osmosis through concept mapping and concept change text". **Research in Science and Technological education**.21(1),pp.5-16.

الملاحق

الملحق رقم (١)

المذكرات العلاجية للأخطاء المفاهيمية البلاغية القائمة على إستراتيجية طرح الأسئلة

المذكرة العلاجية رقم (١)

عنوان المذكرة: التشبيه

الزمن المتوقع: ساعة

المفهوم الرئيس: التشبيه

المفاهيم الفرعية: المشبه، المشبه به، وجه الشبه، أداة التشبيه

النتاج العام: أن يتعرف الطالب مفهوم التشبيه

النتاجات الخاصة: أن يتعرف الطالب المفاهيم الآتية التي تمثل أركان التشبيه: المشبه، المشبه به، وجه الشبه، أداة التشبيه.

الإجراءات العلاجية:

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة.

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة.

٣- يعرض المعلم على طلبته المثال الآتي، ويطلب منهم قراءته بتمعن:

الْمُعَلِّمُ مِثْلُ النَّبْعِ في العَطاءِ

٤- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- من المتحدث عنه في المثال؟
- ما الصفة التي أردنا أن نصف بها المعلم؟
- ما الشيء الذي اشترك مع المعلم في تلك الصفة؟
- ما اللفظ الذي أقيمت به الشراكة بين (المعلم) و(النبع)؟

٥- يعرض المعلم على طلبته المثال الآتي ويطلب منهم قراءته بتمعن:

قالَ الأبُ لابْنَتِه: أسْنانُكِ مِثْلُ الثَّلْجِ

٦- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- ما الصفة التي أراد الأب أن يصف بها أسنان ابنته؟
- كيف استدللنا على هذه الصفة بالرغم من أنها لم تذكر في المثال؟
- ما اللفظ الذي أقيمت به الشراكة بين (أسنان الابنة) و(الثلج)؟

٧- يعرض المعلم على طلبته المثال الآتي ويطلب منهم قراءته بتمعن:

كَأَنَّ الْجُنْديَّ العَرَبِيَّ في المعْرَكَة أَسَدٌ

٨- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- ما الصفة التي أرادنا أن نصف بها الجندي العربي؟
- كيف استدللنا على هذه الصفة بالرغم من أنها لم تذكر في المثال؟
- ما اللفظ الذي أقيمت به الشراكة بين (الجندي العربي) و(الأسد)؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلبته مفهوم التشبيه الآتي، ويناقشهم به إن لزم ذلك:

التشبيه: هو اشتراك شيئين في صفة أو أكثر بلفظ يربط بينهما

ثالثا: تطبيق المفهوم

١- يطرح المعلم على طلبته السؤال الآتي ويناقشهم في إجاباتهم إن لزم ذلك:

- أي من العبارتين الآتيتين يمثل تشبيها وأيها لا يمثل مع ذكر السبب:

أ- العُمرُ مِثْلُ الضَّيْفِ لا بَقاءَ لَهُ.

ب- العُمرُ فانٍ لا بَقاءَ لَهُ.

(المرحلة الثانية)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته المثال الآتي ويطلب منهم قراءته بتمعن:

كَلامُ زَيْدٍ يُشْبِهُ الشهْدَ حَلاوَةً

٢- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- ما الشيء الذي أشركناه مع (الشهد) في صفة واحدة؟
- ما الشيء الذي ألحقنا (كلام زيد) به في صفة واحدة؟
- ما الصفة التي اشترك بها (كلام زيد) و(الشهد)؟
- هل الصفة المشتركة أقوى وأظهر في (كلام زيد) أم في (الشهد)؟
- ما اللفظ الذي أقيمت به الشراكة بين (كلام زيد) و(الشهد)؟

- ما نوع هذا اللفظ من أنواع الكلام في لغتنا؟
- هل يتغير أصل المعنى لو استبدلت بهذا اللفظ كلمة (مثل) أو (الكاف)؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يسمي المعلم المفهوم الذي يمثله كل ركن من أركان التشبيه على النحو الآتي:

أركان التشبيه أربعة هي:

١ - المشبه: ما ألحق (أشرك) بغيره في صفة محددة.

٢ - المشبه به: ما ألحق (أشرك) غيره به في صفة محددة.

٣ - وجه الشبه: الصفة التي اشترك بها المشبه والمشبه به وتكون في المشبه به أقوى وأظهر.

٤ - أداة التشبيه: كل لفظ يدل على المشابهة ويكون فعلا أو اسما أو حرفا.

ثالثا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية:

[ورقة عمل]

الهدف: أن يحدد الطالب أركان التشبيه في أمثلة معطاة

عزيزي الطالب: أجب عن السؤال الآتي:

- حدد أركان التشبيه في المثالين الآتيين:

أ- عِتابُ الصديقِ كالسيْفِ حِدَّةً

ب- قالَ الشاعرُ:

كَمْ وُجوهٍ مِثْلِ النَّهارِ ضِياءً لِنُفوسٍ كالليْلِ في الإظْلامِ

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب:

يطلب المعلم من تلاميذه القيام بالمهمة الآتية:

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى **أركان التشبيه** المتضمنة في المثال الآتي، وناقشها مع معلمك وزملائك:

- لي صديقٌ كالظلِّ في ملازمتي

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (٢)

عنوان المذكرة: أقسام التشبيه

الزمن المتوقع: ساعة

المفاهيم الرئيسة: التشبيه المرسل، التشبيه المؤكد، التشبيه المفصل، التشبيه المجمل.

المفاهيم الفرعية: لا يوجد

النتاج العام: أن يتعرف الطالب أقسام التشبيه.

النتاجات الخاصة: أن يتعرف الطالب المفاهيم الآتية التي تمثل أقسام التشبيه: التشبيه المرسل المفصل (التام)، التشبيه المرسل المجمل، التشبيه المؤكد المفصل، التشبيه المؤكد المجمل (البليغ).

الإجراءات العلاجية:

(المرحلة الأولى)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة

٣- يعرض المعلم على طلبته الأمثلة الآتية ويطلب منهم قراءتها بتمعن:

- **العَدّاءُ مِثلُ بَرقٍ في السرعَةِ.**
- **العَدّاءُ مِثلُ بَرقٍ.**
- **العَدّاءُ بَرقٌ في السرعَةِ.**
- **العَدّاءُ بَرقٌ.**

٤- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- حدد أركان التشبيه في المثال الأول.
- ما الركن المحذوف من أركان التشبيه في المثال الثاني؟
- ما الركن المحذوف من أركان التشبيه في المثال الثالث؟
- ما الركنان المحذوفان من أركان التشبيه في المثال الرابع؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفاهيم الآتية، ويناقشهم بها إن لزم ذلك:

- **التشبيه المفصل: ما ذكر فيه وجه الشبه.**
- **التشبيه المجمل: ما حذف منه وجه الشبه.**
- **التشبيه المرسل: ما ذكرت فيه أداة التشبيه.**
- **التشبيه المؤكد: ما حذفت منه أداة التشبيه.**

(المرحلة الثانية)

أولا: الكشف عن المفهوم

- يطرح المعلم على طلبته السؤالين التاليين، ويناقشهم في إجاباقم كلما لزم ذلك:
  - أي ركنين من أركان التشبيه أصاهما الحذف في الأمثلة الأربعة جميعها؟
  - أي ركنين من أركان التشبيه لم يصبهما الحذف في الأمثلة الأربعة جميعها؟

ثانيا: عرض قاعدة داعمة

- يعرض المعلم على طلبته القاعدتين الداعمتين الآتيتين، ويناقشهم بهما إن لزم ذلك:

- **المشبه والمشبه به ركنان أساسيان في التشبيه، لا يجوز حذف أي منهما؛ لذلك اصطلح على تسميتهما بطرفي التشبيه.**
- **أداة التشبيه ووجه الشبه ركنان غير أساسيين في التشبيه يجوز حذف أحدهما أو حذفهما معا.**

(المرحلة الثالثة)

أولا: الكشف عن المفهوم

- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباقم كلما لزم ذلك:
  - عند تقسيم التشبيه إلى أقسامه السابقة نظرنا إلى أمرين، ما هما؟
  - بالنظر إلى التشبيه من حيث الأداة ووجه الشبه **معا**، ما هو القسم الذي ينتمي إليه التشبيه في كل مثال من الأمثلة السابقة؟ ولماذا؟
  - أي من أقسام التشبيه يعد تاما وأيها يعد بليغا؟ ولماذا؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفاهيم الآتية التي تمثل أقسام التشبيه:

يقسم التشبيه من حيث أداة التشبيه ووجه الشبه إلى أربعة أقسام هي:

- **التشبيه المرسل المفصل (التام):** ما ذكرت فيه أداة التشبيه ووجه الشبه.
- **التشبيه المرسل المجمل:** ما ذكرت فيه أداة التشبيه وحذف منه وجه الشبه.
- **التشبيه المؤكد المفصل:** ما حذفت منه أداة التشبيه وذكر فيه وجه الشبه.
- **التشبيه المؤكد المجمل (البليغ):** ما حذفت منه أداة التشبيه ووجه الشبه.

ثالثا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية

[ورقة عمل]

الهدف: أن يتعرف الطالب أقسام التشبيه

عزيزي الطالب: أجب عن السؤالين الآتيين:

١ - بين القسم الذي ينتمي إليه التشبيه في كل مثال من الأمثلة الآتية مع ذكر السبب:

- **قال تعالى: (والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم).** [يس:٣٩]
- **قالَ عَلَيهِ الصلاةُ والسلامُ: (الصَّبرُ ضِياءٌ).** [صحيح مسلم: ٢٠٣/١]
- **يُقالُ: العالِمُ سِراجٌ في الهِدايَةِ وَتَبديدِ الظَّلامِ.**
- **قالَ الشاعِرُ في المدحِ:**

أَنتَ كالليثِ في الشجاعَةِ والإقدامِ ....

٢ - التشبيه الآتي تام. اجعله مرة بليغا، ومرة مرسلا مجملا، ومرة مؤكدا مفصلا:

سُعادُ كالبَدْرِ جَمالاً

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب

- يطلب المعلم من طلبته القيام بالمهمة الآتية

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى **قسم التشبيه** المتضمن في كل مثال من الأمثلة الآتية، وناقشها مع معلمك:

- **كأنَّ المصباحَ كوكبٌ درّيٌّ**
- **العلمُ كالمحيطِ اتّساعًا وعمقًا**
- **عَملُ المفسدِ رمادٌ**
- **الماءُ صفحةُ مرآةٍ في تجلّيها**

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (3)

عنوان المذكرة: أنواع التشبيه

الزمن المتوقع: ساعة

المفاهيم الرئيسة: التشبيه المفرد، التشبيه التمثيلي، التشبيه الضمني.

المفاهيم الفرعية: لا يوجد.

النتاج العام: أن يتعرف الطالب أنواع التشبيه.

النتاجات الخاصة: أن يتعرف الطالب المفاهيم الآتية التي تمثل أنواع التشبيه: التـــشبيه المفـــرد، التـــشبيه التمثيلي، التشبيه الضمني.

الإجراءات العلاجية:

(المرحلة الأولى)

أولا: الكشف عن المفهوم:

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة

٣- يعرض المعلم على طلبته الأمثلة الآتية ويطلب منهم قراءتها بتمعن:

- وصفت أم دموع ابنتها قائلة:

دُموعُ ابنتي كالطلِّ رِقَّةً

- وصف أب خدود ابنته قائلا:

خُدودُ ابنتي كالْجُلَّنارِ حُمرَةً

- قال شاعر في وصف فتاة تبكي:

كَأَنَّ الدموعَ عَلى خَدِّها   بَقِيَّةُ طلٍّ على جُلَّنارِ

٤- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- ما المقصود بـــ (الطل) الوارد في المثال الأول؟
- ما المقصود بـــ (الجلنار) الوارد في المثال الثاني؟
- بم شبهت الأم دموع ابنتها في المثال الأول؟

- بم شبه الأب خد ابنته في المثال الثاني؟
- بم شبه الشاعر دموع الفتاة في المثال الثالث؟
- بم شبه الشاعر خد الفتاة في المثال الثالث؟
- هل المراد من تشبيه الدموع بالطل في المثال الأول، وتشبيه الخدود بالجلنار في المثال الثاني، مماثل لمراد الشاعر من تشبيهه في المثال الثالث؟
- ما الفرق بين التشبيه في المثالين الأول والثاني والتشبيه في المثال الثالث؟
- ما وجه الشبه في التشبيه الوارد في المثال الثالث؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفهومين الآتيين، ويناقشهم بهما إن لزم ذلك:

من أنواع التشبيه:

- **التشبيه المفرد: هو ما كان لطرفي التشبيه ووجه الشبه فيه معنى مفـــرد (ليس صورة).**
- **التشبيه التمثيلي: ما كان طرفا التشبيه فيه صورتين ووجه الشبه صورة منتزعة منهما.**

(المرحلة الثانية)

أولا: الكشف عن المفهوم

١ - يعرض المعلم على طلبته المثال الآتي ويطلب منهم قراءته بتمعن:

- قال المتنبي مخاطبا ممدوحه:

وَمِنَ الخيرِ بُطءُ سَيبِكَ عنّي   أَسرَعُ السحبِ في الْمَسيرِ الْجَهامُ

- قال الشاعر:

قَدْ يَشيبُ الفَتى وَلَيسَ عَجيبًا   أَنْ يُرى النَّوْرُ في القَضيبِ الرطيبِ

٢ - يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- ما المعنى الذي أراد المتنبي إيصاله في المثال الأول؟

- أين تكمن الغرابة في المعنى الذي أراده المتنبي في المثال الأول؟
- ما الدليل الذي قدمه المتنبي ليزيل عن ممدوحه الاستغراب في المثال الأول؟
- ابن تشبيها من فهمك العام للمعنى والدليل الذي أورده الشاعر في المثال الأول؟
- ما المعنى الذي أراد الشاعر إيصاله إلينا في المثال الثاني؟
- أين تكمن الغرابة في المعنى الذي أراده الشاعر في المثال الثاني؟
- ما الدليل الذي قدمه الشاغر ليزيل عنا الاستغراب في المثال الثاني؟
- ابن تشبيها من فهمك العام للمعنى والدليل الذي أورده الشاعر في المثال الثاني؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفهوم الآتي، ويناقشهم به إن لزم ذلك:

من أنواع التشبيه:
- التشبيه الضمني: هو ما لا يوضع فيه المشبه والمشبه به في صورة صريحة، بل يلمحان في التركيب.

ثالثا: عرض قاعدة داعمة

- يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة الآتية، ويناقشهم بها إن لزم ذلك:

- يؤتى في التشبيه الضمني بمعنى تام، يتبعه دليل يؤكد ذلك المعنى.

ثالثا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية

[ورقة عمل]

الهدف: أن يبين الطالب أنواع التشبيه في أمثلة معطاة معللا

عزيزي الطالب: أجب عن السؤال الآتي:

- بين ما كان من التشبيهات الآتية مفردا، وما كان منها تمثيليا، وما كان منها ضمنيا، مع ذكر السبب:

أ- قيل في المدح:

أَنتَ كالبَحرِ في السماحَةِ والبَدرِ عُلُوًّا والشمسِ في الإشراقِ

ب- قال الشاعر:

وَما أنا مِنهُم بالعَيشِ فيهِم وَلَكِنَّ مَعْدِنَ الذهَبِ الرغامُ

ج- قال البحتري:

قُصورٌ كالكَواكِبِ لامِعاتٌ يَكَدْنَ يُضِئنَ لِلساري الظلاما

د- قال المتنبي يصف أسدًا:

يَطَأُ الثرى مُتَرَفِّقًا مِنْ تيهِهِ فَكَأَنَّهُ آسٍ يَجُسُّ عَليلا

هـ- قال البحتري:

وَقَدْ زادَها إفراطَ حُسنٍ جِوارها خَلائقُ أقوامٍ منَ المجدِ خُيَّبِ
وَحُسنُ دَرارِيِّ الكَواكِبِ أَنْ تُرى طَوالِعَ في داجٍ مِنَ الليلِ غَيهَبِ

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب

- يطلب المعلم من طلبته القيام بالمهمة الآتية:

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى **نوع التشبيه** المتضمن في كل مثال من الأمثلة الآتية، وناقشها مع معلمك:

- **والنهرُ ما بينَ الرياضِ تخالُهُ سيفًا تعلَّقَ في نِجادٍ أخضرا**
- **وُلِدَ الهدى فالكائناتُ ضِياءُ وفمُ الزمانِ تبسُّمٌ وثناءُ**
- **اصبرْ على مَضَضِ الحَسو دِ فإنَّ صبركَ قاتلُه**
- **فالنّارُ تأكلُ بعضَها إنْ لمْ تجدْ ما تأكلُهُ**

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (٤)

عنوان المذكرة: المجاز

الزمن المتوقع: خمسون دقيقة

المفاهيم الرئيسة: الحقيقة، المجاز.

المفاهيم الفرعية: القرينة اللفظية، القرينة المعنوية.

النتاج العام: أن يفرق الطالب بين الحقيقة والمجاز.

النتاجات الخاصة: أن يتعرف الطالب المفاهيم الآتية: المجاز، الحقيقة، القرينة اللفظية، القرينة المعنوية.

الإجراءات العلاجية:

(المرحلة الأولى)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة

٣- يعرض المعلم على طلبته المثالين الآتيين ويطلب منهم قراءهما بتمعن:

- قال المتنبي سيف الدولة وقد سار معه:

تَعَرَّضَ لِيَ السحابُ وَقَدْ قَفَلْنا فَقُلْتُ إِلَيكَ إنَّ مَعِيَ السحابا

- قال البحتري في وصف ذهاب الفتح بن خاقان لمبارزة أسد:

هزَبْرٌ مَشى يَبْغي هزَبرًا

٤- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب ويناقشهم في إجاباهم كلما لزم ذلك:

- ما المقصود بـــ (السحاب) الوارد في الشطر الأول من بيت المتنبي؟
- ما المقصود بـــ (السحاب) الوارد في الشطر الثاني من بيت المتنبي؟
- في أي شطر من بيت المتنبي وردت كلمة السحاب بمعناها الحقيقي الأصيل؟
- في أي شطر من بيت المتنبي وردت كلمة السحاب بمعنى جديد غير حقيقي؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفهومين الآتيين، ويناقشهم بهما غن لزم ذلك:

- الحقيقة: استخدام الكلمة بمعناها الأصيل الذي وضعت له في اللغة. **- المجاز: استخدام الكلمة في معنى غير المعنى الذي وضعت له في اللغة أصلا.**

(المرحلة الثانية)

أولا: الكشف عن المفهوم

- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:
- ما علاقة المعنى الأصيل لكلمة **السحاب** (الغيوم الماطرة) بالمعنى الجديد لها (سيف الدولة)؟
- ما علاقة المعنى الأصيل لكلمة **هزبر** (الأسد) بالمعنى الجديد لها (الفتح بن خاقان)؟

ثانيا: عرض قاعدة داعمة

- يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة الآتية، ويناقشهم بها إن لزم ذلك:

بين الحقيقة والمجاز علاقة قد تقوم على المشابهة

(المرحلة الثالثة)

أولا: الكشف عن المفهوم

- يطرح المعلم على طلبته السؤالين الآتيين بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:
- هل توصلنا إلى المعنى الجديد لكلمة (السحاب) من لفظ معين في البيت، أم من المعنى العام للسياق؟
- هل توصلنا إلى المعنى الجديد لكلمة (هزبر) من لفظ معين في البيت، أم من المعنى العام للسياق؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفهومين الآتيين، ويناقشهم بهما إن لزم ذلك:

- القرينة اللفظية: لفظ أو عبارة في الكلام تشير إلى عــدم إرادة المعــنى الحقيقي.

- القرينة المعنوية: ما يفهم من سياق الكلام يشير إلى عــدم إرادة المعــنى الحقيقي.

ثالثا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية

[ورقة عمل]

الهدف:

١- أن يميز الطالب الكلمات التي استخدمت استخداما حقيقيا من الكلمات التي استخدمت استخداما مجازيا.

٢- أن يوضح الطالب وجه الشبه بين كل زوج من الكلمات التي استخدمت في معناها الحقيقي، والكلمات التي استخدمت في معنى مجازي.

٣- أن يبين الطالب نوع القرينة في الكلمات المستخدمة استخداما مجازيا.

عزيزي الطالب: اقرأ الأمثلة الآتية بتمعن ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

أ- قال المتنبي في المدح:

فَيَوْمًا بِخَيلٍ تَطرُدُ الرومَ عَنْهُم وَيَومًا بِجودٍ تَطرُدُ الفَقرَ والْجَدْبا

ب- قال شاعر يصف جملا:

رَعَتهُ الفَيافِي بَعْدَما كانَ حِقْبَةً رَعاها وَماءُ الرَّوضِ يَنهَلُّ ساكِبُه

ج- قال المتنبي وقد رأى سيف الدولة يحمل سيفا في جو ماطر:

لِعَيْنَيّ كُلَّ يَومٍ مِنكَ حَظٌّ تَحَيَّرُ مِنهُ في أمرٍ عُجابُ

حَمّالَةُ ذا الحسامِ على حُسامٍ وَمَوقِعُ ذا السحابِ عَلى سَحابِ

- بين الكلمات التي استعملت في معناها الحقيقي من الكلمات التي استعملت في معنى مجازي في ما تحته خط.
- وضح وجه الشبه بين كل زوج من الكلمات التي استخدمت في معناها الحقيقي، والكلمات التي استخدمت في معنى مجازي.
- بين نوع القرينة في الكلمات التي استخدمت استخداما مجازيا في كل مثال من الأمثلة السابقة.

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب

- يطلب المعلم من طلبته القيام بالمهمة الآتية:

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى مفهوم الحقيقة ومفهوم المجاز في ما تحته خط في المثال الآتي، وناقشها مع معلمك:

- قال أحمد شوقي في مادحا الرسول صلى الله عليه وسلم ومخاطبا له:

أتيتَ والنّاسُ فوضى لا تمرُّ بهم   إلا على صَنَمٍ قد هامَ في صَنَمِ

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (٥)

عنوان المذكرة: الاستعارة

الزمن المتوقع: ساعة

المفاهيم الرئيسة: المجاز.

المفاهيم الفرعية: الاستعارة، التشبيه.

النتاج العام: أن يتعرف الطالب مفهوم الاستعارة.

النتاجات الخاصة: أن يفرق الطالب بين الاستعارة والتشبيه.

- أن يتبين الطالب أن الاستعارة مجاز تقوم فيه العلاقة على المشابهة.
- أن يفرق الطالب بين الاستعارة والتشبيه.

الإجراءات العلاجية:

(المرحلة الأولى)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة.

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة.

٣- يعرض المعلم على طلبته المثالين الآتيين ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- قال تعالى:

(كتاب أنزلناه إليك لتخرج الناس من الظلمات إلى النور)

[إبراهيم: ١]

٤- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- ما المقصود بكلمة (**الظلمات**) الواردة في الآية الكريمة؟
- هل وردت كلمة (**الظلمات**) في الآية الكريمة بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الأصيل لكلمة (**الظلمات**) الواردة في الآية الكريمة؟
- علام تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة (**الظلمات**) والمعنى المجازي لها؟
- ما المقصود بكلمة (**النور**) الواردة في الآية الكريمة؟
- هل وردت كلمة (**النور**) في الآية الكريمة بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الأصيل لكلمة (**النور**) الواردة في الآية الكريمة؟

- علام تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة (**النور**) والمعنى المجازي لها؟
- هل استعمال كلمتي (الظلمات) و(النور) أتى في باب المجاز؟ لماذا؟

ثانيا: عرض قاعدة داعمة (تذكيرية)

- يعرض المعلم على طلابه القاعدتين الداعمتين (التذكيريتين) الآتيتين ويناقشهم بهما إن لزم ذلك:

- المجاز: هو استخدام الكلمة في معنى غير المعنى الذي وضعت له في اللغة أصلا.

- بين الحقيقة والمجاز علاقة قد تقوم على المشابهة.

ثالثا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفهوم الآتي ويناقشهم فيه إن لزم الأمر:

- الاستعارة: لفظ استعمل في غير ما وضع له أصلا لعلاقة المشابهة مع قرينة تمنع من إرادة المعنى الأصيل. (وهي نوع من المجاز).

رابعا: عرض قاعدة داعمة

- يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة الآتية ويناقشهم بها إن لزم الأمر:

- الاستعارة مجاز تقوم فيه العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي على المشابهة تحديدا.

(المرحلة الثانية)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته المثالين الآتيين، ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- قال البحتري في المدح:

هُوَ بَحْرُ السماحِ والجودِ فازدَدْ مِنهُ قُرْبًا تَزْدَدْ مِنَ الفَقرِ بُعدًا

- يقال:

زارَني جَبَلٌ ضِقتُ ذَرْعًا بِثَرْثَرَتِه

٢ - يطرح المعلم الأسئلة الآتية على طلبته ويناقشهم في إجاباتهم إن لزم ذلك:

- بم شبه البحتري ممدوحه في البيت الأول؟
- بم شُبه الزائر في المثال الثاني؟
- هل المشبه مذكور في المثال الأول؟
- هل المشبه مذكور في المثال الثاني؟
- ما المقصود بكلمة (جبل) كما وردت في المثال الثاني؟
- ما العلاقة بين المعنى الأصيل (الحقيقي) لكلمة (جبل) والمعنى الذي ورد في المثال الثاني؟
- أي المثالين يعد تشبيها؟ وأيهما يعد استعارة؟ لماذا؟

ثانيا: عرض قاعدة داعمة

١ - يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة (التذكيرية) الآتية، ويناقشهم بها إن لزم ذلك:

المشبه والمشبه به ركنان أساسيان في التشبيه، لا يجوز حذف أي منهما؛ لذلك اصطلح على تسميتهما بطرفي التشبيه.

٢ - يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة الآتية، ويناقشهم بها إن لزم ذلك:

حذف أي من طرفي التشبيه (المشبه أو المشبه به) يخرج التشبيه إلى باب آخر هو الاستعارة.

٣ - يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة الآتية، ويناقشهم بها إن لزم ذلك:

الاستعارة تشبيه حذف أحد طرفيه

ثالثا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية:

[ورقة عمل]

الهدف:

١ - أن يبين الطالب الاستعارة في أمثلة معطاة.

٢ - أن يفرق الطالب بين التشبيه والاستعارة.

عزيزي الطالب: أجب عن السؤالين الآتيين:

١ - بين الاستعارة في كل من المثالين الآتيين ببيان المعنى الذي جاء عليه اللفظ المخطوط تحته، وعلاقته بالمعنى الحقيقي والقرينة المانعة من إرادة المعنى الحقيقي:

أ- قال تعالى:

(واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا)

[آل عمران: ١٠٣]

ب- قال الشاعر:

أما تَرى ظَفَرًا حُلوًا سِوى ظَفَرٍ تَصافَحَتْ فيهِ بيضُ الهندِ واللمَمِ

٢- ميز التشبيه من الاستعارة في ما يأتي:

أ- قال تعالى في العلاقة الزوجية:

(هن لباس لكم وأنتم لباس لهن)

[البقرة: ١٨٧]

ب- قال الشاعر:

مَنِ الجآذِرُ في زِيِّ الأعاريبِ حُمرُ الحُلى والمطايا والجلابيبِ؟

ج- قال الشاعر يصف قينة:

تَرَنَّحَ الشرْبُ واغتالَتْ حُلومَهُم شَمسٌ تَرَجَّلُ فيهم ثُمَّ تَرتَحِلُ

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب:

- يطلب المعلم من طلبته القيام بالمهمة الآتية:

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى الفرق بين مفهومي التشبيه والاستعارة في المثـــال الآتي، وناقشها مع معلمك:

- ومشى النَّجمُ خلفَهُ بخشوع فكأنَّ النُّجومَ صارت يتامى

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (٦)

عنوان المذكرة: أنواع الاستعارة

الزمن المتوقع: ساعة

المفاهيم الرئيسة: الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الاستعارة التمثيلية.

المفاهيم الفرعية: لا يوجد.

النتاج العام: أن يتعرف الطالب المفاهيم الآتية التي تمثل أنواع بين الاستعارة: الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الاستعارة التمثيلية.

النتاجات الخاصة:

- أن يفرق الطالب بين الاستعارة التصريحية، والاستعارة المكنية، والاستعارة التمثيلية.
- أن يتبين الطالب أن بعض الأمثلة يمكن اعتبارها تصريحية أو مكنية وفق الجهة التي ينظر منها إلى الاستعارة.

الإجراءات العلاجية:

(المرحلة الأولى)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة

٣- يعرض المعلم على طلبته الأمثلة الآتية، ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- قال أحمد شوقي في رثاء الشهيد عمر المختار:

يا أيُّها السيفُ الْمُجَرَّدُ بالفَلا   يَكْسو السيوفَ عَلى الزَّمانِ مَضاءُ

- قال الحجاج في إحدى خطبه المشهورة مهددا أهل العراق:

(إنّي لأَرى رُؤوسًا قد أينَعَتْ وَحانَ قِطافُها وإنّي لَصاحِبُها)

٤-يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- بم شبه شوقي الشهيد عمر المختار في المثال الأول؟
- أي من طرفي التشبيه حذف في المثال الأول، وأيهما ذكر صراحة؟
- ما وجه الشبه بين طرفي التشبيه في المثال الأول؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الأصيل لكلمة **(السيف)** الواردة في المثال الأول؟

- بم شبه الحجاج رؤوس أهل العراق في المثال الثاني؟
- أي من طرفي التشبيه حذف في المثال الأول، وأيهما ذكر صراحة؟
- كيف استدللنا على الطرف المحذوف؟
- ما وجه الشبه بين طرفي التشبيه في المثال الثاني؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الأصيل لكلمة **(رؤوس)** الواردة في المثال الثاني؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلبته المفاهيم الآتية التي تمثل أنواع الاستعارة ويناقشهم فيها إن لزم ذلك:

من أنواع الاستعارة:

- الاستعارة التصريحية: وهي التي يذكر فيها المشبه به صراحة.

- الاستعارة المكنية: وهي التي يحذف فيها المشبه به، ويكنى عنه بشيء من لوازمه.

ثالثا: عرض قاعدة داعمة

- يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة الآتية، ويناقشهم فيها إن لزم الأمر:

المشبه به هو الفيصل في تحديد ما إذا كانت الاستعارة تصريحية أو مكنية؛ فإذا ذكر صراحة فالاستعارة تصريحية، وإذا حذف وأشير إليه بشيء من لوازمه فالاستعارة مكنية.

(المرحلة الثانية)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته المثال الآتي مرتين، ويطلب منهم قراءته بتمعن:

- قال الشاعر:

عَضَّنا الدهرُ بِنابِهِ لَيتَ ما حَلَّ بِنا بِهِ

عَضَّنا الدهرُ بنابِهِ ليتَ ما حَلَّ بِنا بِهِ

٢- يطرح المعلم الأسئلة الآتية على طلبته ضمن وجهتين ويناقشهم في إجاباتهم إن لزم ذلك:

أولا: بالنظر إلى المثال من وجهة لفظة (عضنا):

- بم شبه الشاعر (قسوة الدهر)؟
- أي من طرفي التشبيه حذف، وأيهما ذكر صراحة؟
- ما وجه الشبه بين طرفي التشبيه؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الأصيل لكلمة (**عضنا**) الواردة في المثال؟
- بناء على ما سبق، ما نوع الاستعارة؟

ثانيا: بالنظر إلى المثال من وجهة لفظة (الدهر):

- بم شبه الشاعر (الدهر)؟
- أي من طرفي التشبيه حذف، وأيهما ذكر صراحة؟
- كيف استدللنا على الطرف المحذوف؟
- ما وجه الشبه بين طرفي التشبيه ؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الأصيل لكلمة (**الدهر**) الواردة في المثال؟
- بناء على ما سبق، ما نوع الاستعارة؟

ثانيا: عرض قاعدة داعمة

- يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة الآتية، ويناقشهم فيها إن لزم الأمر:

بعض الأمثلة يمكن اعتبارها من نوع الاستعارة التصريحية أو المكنية وفق الجهة التي ينظر منها إلى المثال.

(المرحلة الثالثة)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته الأمثلة الآتية ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- يقال لمن لا يكون له صفات أبيه الطيبة:

النارُ تُخَلِّفُ رَمادًا

- يقال لمن يعمل العمل بلا طائل:

(أنتَ تَنْفُخُ في حَديدٍ باردٍ)

٢- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- بم شبهت حال من لا يكون له صفات أبيه الطيبة في المثال الأول؟
- أي من طرفي التشبيه حذف في المثال الأول، وأيهما ذكر صراحة؟
- ما وجه الشبه بين طرفي التشبيه في المثال الأول؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الأصيل لتركيب **(النار تخلف رمادا)**؟
- بم شبهت حال من يعمل العمل بلا طائل في المثال الثاني؟
- أي من طرفي التشبيه حذف في المثال الثاني، وأيهما ذكر صراحة؟
- ما وجه الشبه بين طرفي التشبيه في المثال الثاني؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الأصيل لتركيب **(أنت تنفخ في حديد بارد)**؟
- ماذا نسمي نوع الاستعارة في المثالين الأول والثاني؟
- ما الفرق بين هذا النوع من الاستعارة وكل من الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلبته المفاهيم الآتية التي تمثل أنواع الاستعارة ويناقشهم فيها إن لزم ذلك:

من أنواع الاستعارة:

- الاستعارة التمثيلية: تركيب يستخدم في غير ما وضع له أصلا مع قرينة معنوية تمنع من إيراد المعنى الأصيل.

ثالثا: عرض قاعدة داعمة

- يعرض المعلم على طلبته القواعد الداعمة الآتية، ويناقشهم بها إن لزم ذلك:

- تختلف الاستعارة التمثيلية عن كل من الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية في أنها تكون في تركيب وليس في لفظة بعينها.

- يمثل كل طرف من أطراف التشبيه في الاستعارة التمثيلية حالة وليس معنى مفردا.

- المشبه هو الطرف المحذوف دائما في الاستعارة التمثيلية.

رابعا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية:

[ورقة عمل]

الهدف:

١ - أن يبين الطالب نوع الاستعارة في أمثلة معطاة.

٢ - أن يحلل الطالب الاستعارة على وجهين في أمثلة معطاة.

عزيزي الطالب: أجب عن السؤالين الآتيين:

١ - بين الاستعارة ونوعها في ما تحته خط في كل من الأمثلة الآتية:

أ- مما ورد في المواعظ:

رَحِمَ اللهُ امرأً لَجَمَ نَفسَهُ بِإبْعادِها عن شَهَواتِها

ب- يقال لمن يعود على وطنه بعد غياب:

عادَ السيفُ إلى قِرابِهِ

ج- قيل في رثاء كبير قوم:

فَإنْ يَهْلِك فَكُلُّ عَمودُ قَومٍ مِنَ الدنيا إلى هَلَكٍ يَصيرُ

د- يقال:

إذا وُجِدَ الماءُ بَطُلَ التيَمُّمُ

هـ- يقال:

يَهْجِمُ عَلَيْنا الدهرُ بِجَيْشٍ من أيّامِهِ وَلَيالِيهِ

و- قال الشاعر:

فَأَيْقَنْتُ أَنَّ الطرْفَ قد قالَ مَرْحَبًا وَأَهْلاً وَسَهْلاً بِالْحَبيبِ الْمُتَيِّمِ

٢ - في كل من المثالين الآتيين استعارة يمكن اعتبارها تصريحية أو مكنية حلل كل منها على الوجهين مبينا المشبه والمشبه به في كل حالة:

أ- قال تعالى:

(وآية لهم الليل نسلخ منه النهار)

[يس: ٣٧]

ب- رُوِيَ عن النبي عليه الصلاة والسلام قَولُه:

(خَيْرُ النّاسِ رَجُلٌ مُمسِكٌ بِعَنانِ فَرَسِهِ في سبيلِ اللهِ كُلَّما سَمِعَ هَيعَةً طارَ لَها)

[صحيح مسلم: ١٢٥]

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب

- يطلب المعلم من طلبته القيام بالمهمة الآتية:

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى نوع الاستعارة المتضمن في ما تحته خط في كل مثال من الأمثلة الآتية، وناقشها مع معلمك:

- **ومن ملك البلاد بغير حرب   يهون عليه تسليم البلاد**

- **شرقت مقلة المنابر بالدمع   ورق المحراب للمحراب**

- **بكت لؤلؤا، تساقط من جفنها، وانتثر**

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (٧)

عنوان المذكرة: المجاز المرسل

الزمن المتوقع: أربعون دقيقة

المفاهيم الرئيسة: المجاز المرسل

المفاهيم الفرعية: لا يوجد.

النتاج العام: أن يتعرف الطالب مفهوم المجاز المرسل.

النتاجات الخاصة: أن يفرق الطالب بين نوعي المجاز: المجاز المرسل، الاستعارة.

الإجراءات العلاجية:

(المرحلة الأولى)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة

٣- يعرض المعلم على طلبته المثالين الآتيين، ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- قال تعالى:

(ولقد زينا السماء الدنيا بمصابيح)

[الملك: ٥]

- قال جرير مفتخرا بنفسه وقومه:

إذا نَزَلَ السماءُ بِأَرضِ قَوْمٍ رَعَيْناهُ وَإِنْ كانوا غِضابا

٤- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- ما المقصود بكلمة **(مصابيح)** الواردة في الآية الكريمة؟
- هل وردت كلمة **(مصابيح)** في الآية الكريمة بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لكلمة **(مصابيح)** الواردة في الآية الكريمة؟
- بم تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(مصابيح)** والمعنى المجازي لها؟
- ما المقصود بكلمة **(السماء)** الواردة في المثال الثاني؟
- هل وردت كلمة **(السماء)** في المثال الثاني بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟
- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لكلمة **(السماء)** الواردة في المثال الثاني؟

- هل تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة (**السماء**) والمعنى المجازي لها على المشابهة أم على غـــير المشابهة؟

ثانيا: عرض قاعدة داعمة

١- يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة (التذكيرية) الآتية، ويناقشهم بها إن لزم ذلك:

- المجاز: هو استخدام الكلمة في معنى غير المعنى الذي وضعت له في اللغة أصلا مع قرينة تمنع من إرادة المعنى الحقيقي.

٢- يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة الآتية ويناقشهم فيها إن لزم الأمر:

بين الحقيقة والمجاز علاقة قد تقوم على غير المشابهة

ثالثا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلبته المفهوم الآتي، ويناقشهم به إن لزم الأمر:

- المجاز المرسل: نوع من المجاز تقوم فيه العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعـــنى المجازي على غير المشابهة مع قرينة تمنع من إرادة المعنى الحقيقي.

رابعا: عرض قاعدة داعمة

- يعرض المعلم على طلبته القاعدة الداعمة الآتية، ويناقشهم بها إن لزم الأمر:

للمجاز نوعان:
- الاستعارة: تقوم فيها العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجـــازي علـــى المشابهة تحديدا.
- المجاز المرسل: تقوم فيه العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي علـــى غير المشابهة.

خامسا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية:

[ورقة عمل]

الهدف: أن يبين الطالب نوعي المجاز وفق العلاقة فيهما في أمثلة معطاة

عزيزي الطالب: أجب عن السؤال الآتي:

- بين ما وقع من مجاز علاقته المشابهة ومجاز علاقته غير المشابهة ذاكرا نوع المجاز (استعارة أو مجاز مرسل) في ما خط تحته في كل مثال مما يأتي:

أ- قال تعالى:

(يا بني آدم قد أنزلنا عليكم لباسا)

[الأعراف: ٢٦]

ب- قال أحدهم لرامي سهام:

ارْمِ الأعداءَ بالموتِ

ج- يقال:

رَأَيتُ جبالاً تَمْخُرُ في البِحارِ

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب

- يطلب المعلم من طلبته القيام بالمهمة الآتية

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى نوع المجاز المتضمن في ما تحته خط في كل مثال من المثالين الآتيين، وناقشها مع معلمك:

- **قال أحمد شوقي:**

بلادي وإن جارت علي عزيزة   وقومي وإن ضنوا علي كرام

- **قال عبد الحميد الكاتب: إن الله جعل الدنيا محفوفة بالمكاره، فمن ساعده الحظ فيها سكن إليها، ومن عضته بنابها ذمها ساخطا عليها.**

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (٨)

عنوان المذكرة: من علاقات المجاز المرسل

الزمن المتوقع: أربعون دقيقة

المفاهيم الرئيسة: العلاقة الجزئية، العلاقة الكلية، العلاقة الحالّية، العلاقة المحلية.

المفاهيم الفرعية: لا يوجد.

النتاج العام: أن يتعرف الطالب بعضا من علاقات المجاز المرسل.

النتاجات الخاصة: أن يفرق الطالب بين علاقات المجاز المرسل.

الإجراءات العلاجية:

(المرحلة الأولى)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة

٣- يعرض المعلم على طلبته المثالين الآتيين، ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- قال امرؤ القيس مخاطبا محبوبته:

أَغَرَّكِ مِنّي أنَّ حُبَّكِ قاتِلي وَأَنَّكِ مَهْما تَأْمُري القَلبَ يَفْعَلِ

- قال المتنبي:

أَقَمْتُ بأَرضِ مصْرَ فَلا وَرائي تَخُبُّ بي المطِيُّ وَلا أمامي

- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- هل أُريد من معنى البيت أن محبوبة الشاعر كانت تأمر **قلب الشاعر** تحديدا أم تأمر **الشاعر**؟

- إذن، ما المقصود بكلمة **(القلب)** الواردة في المثال الأول؟

- هل وردت كلمة **(القلب)** في المثال الأول بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟

- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لكلمة **(القلب)** الواردة في المثال الأول؟

- هل تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(القلب)** والمعنى المجازي لها على المشابهة أم على غير المشابهة؟

- ما العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(القلب)** والمعنى المجازي لها؟

- ماذا نسمي هذا النوع من العلاقة؟

- هل أراد المتنبي أن يخبرنا بأنه أقام **بأرض مصر كلها** أم أقام **بجزء من أرض مصر؟**

- إذن، ما المقصود بتركيب **(أرض مصر)** الوارد في المثال الثاني؟

- هل ورد تركيب **(أرض مصر)** في المثال الثاني بمعناه الحقيقي أم بمعنى مجازي؟

- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لتركيب **(أرض مصر)** الوارد في المثال الثاني؟

- هل تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لتركيب **(أرض مصر)** والمعنى المجازي له على المشابهة أم على غير المشابهة؟

- ما العلاقة بين المعنى الحقيقي لتركيب **(أرض مصر)** والمعنى المجازي له؟

- ماذا نسمي هذا النوع من العلاقة؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفهومين الآتيين، ويناقشهم بهما إن لزم ذلك:

من علاقات المجاز المرسل:

- الجزئية: إذا ذُكر (الجزء) وأريد (الكل).

- الكلية: إذا ذُكر (الكل) وأريد (الجزء).

(المرحلة الثانية)

أولا: الكشف عن المفهوم

١ - يعرض المعلم على طلبته المثالين الآتيين، ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- قال تعالى:

(فليدع ناديه)

[العلق: ١٧]

- قال تعالى:

(إن الأبرار لفي نعيم)

[الانفطار: ١٣]

٢ -يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- هل أُريد من معنى الآية الأولى أن المتحدث عنه سيدعو **النادي** تحديدا أم **من يحل في النادي؟**

- إذن، ما المقصود بكلمة **(النادي)** الواردة في الآية الأولى؟

- هل وردت كلمة **(النادي)** في الآية الأولى بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟

- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لكلمة **(النادي)** الواردة في المثال الأول؟

- هل تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(النادي)** والمعنى المجازي لها على المشابهة أم على غير المشابهة؟

- ما العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(النادي)** والمعنى المجازي لها؟

- ماذا نسمي هذا النوع من العلاقة؟

- هل أريد من معنى الآية الثانية بأن الأبرار يقيمون في النعيم أم في محل النعيم (الجنة)؟

- إذن، ما المقصود بكلمة **(النعيم)** الواردة في الآية الثانية؟

- هل وردت كلمة **(النعيم)** في الآية الثانية بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟

- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لكلمة **(النعيم)** الواردة في الآية الثانية؟

- هل تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(النعيم)** والمعنى المجازي لها على المشابهة أم على غير المشابهة؟

- ما العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(النعيم)** والمعنى المجازي لها؟

- ماذا نسمي هذا النوع من العلاقة؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفهومين الآتيين، ويناقشهم بهما إن لزم ذلك:

من علاقات المجاز المرسل:

- المحلية: إذا ذُكر (المحل) وأريد (الحالّ).

- الحالّية: إذا ذُكر (الحالّ) وأريد (المحل).

ثالثا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية:

[ورقة عمل]

الهدف: أن يبين الطالب علاقة المجاز المرسل في أمثلة معطاة

عزيزي الطالب: أجب عن السؤال الآتي:

- بين المجاز المرسل وعلاقته في ما خط تحته في كل مثال من الأمثلة الآتية:

أ- قال تعالى على لسان نوح عليه السلام:

(وإني كلما دعوتهم لتغفر لهم جعلوا أصابعهم في آذانهم)

[نوح: ٧]

ب- قال عليه الصلاة والسلام:

(سَبعَةٌ يُظِلُّهُم اللهُ بِظِلِّهِ يَوْمَ لا ظِلَّ إلا ظِلُّهُ ... وَرَجُلٌ ذَكَرَ اللهَ خالِيًا فَفاضَتْ عَيْناهُ)

[فتح الباري: ٣١٢/١١]

ج- قال الشاعر:

إنْ حَلَّ في رومٍ فَفيها قَيْصَرٌ   أو حَلَّ في عُربٍ فَفيها تُبَّعُ

د- قال تعالى مخاطبا موسى عليه السلام:

(ورجعناك إلى أمك كي تقر عينها ولا تحزن)

[طه: ٤٠]

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب

- يطلب المعلم من طلبته القيام بالمهمة الآتية:

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى نوع العلاقة في المجاز المرسل في ما تحته خــط في كل مثال من الأمثلة الآتية، وناقشها مع معلمك:

- **إذا لم أذُدْ عن حقوقِ للعراقِ فمنْ يذودُ؟**
- **شربتُ ماءَ زمزم**
- **أحسنْ إلى النّاسِ تستعبدْ قلوبَهم فطالما استعبدَ الإنسانَ إحسانُ**
- **الشهداءُ في رحمةِ اللهِ خالدونَ**

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (٩)

عنوان المذكرة: من علاقات المجاز المرسل

الزمن المتوقع: أربعون دقيقة

المفاهيم الرئيسة: العلاقة السببية، العلاقة المسببية، علاقة اعتبار ما كان ، علاقة اعتبار ما سيكون.

المفاهيم الفرعية: لا يوجد.

النتاج العام: أن يتعرف الطالب بعضا من علاقات المجاز المرسل.

النتاجات الخاصة: **أن يفرق الطالب بين علاقات المجاز المرسل.**

الإجراءات العلاجية:

(المرحلة الأولى)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة

٣- يعرض المعلم على طلبته المثالين الآتيين، ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- يقال لمن يكثر من صنع المعروف:

عَمَّتْ أياديكَ الورى

- قال تعالى:

(إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلما إنما يأكلون في بطونهم نارا)

[النساء: ١٠]

٤- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- هل أُريد من معنى المثال الأول **أيادي صانع المعروف** هي التي عمت الورى أم **عطاياه؟**

- إذن، ما المقصود بكلمة **(أياديك)** الواردة في المثال الأول؟

- هل وردت كلمة **(أياديك)** في المثال الأول بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟

- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لكلمة **(أياديك)** الواردة في المثال الأول؟

- هل تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(أياديك)** والمعنى المجازي لها على المشابهة أم على غير المشابهة؟

- ما العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(أياديك)** والمعنى المجازي لها؟

- ماذا نسمي هذا النوع من العلاقة؟

- هل أريد من معنى الآية أن سالبي حقوق اليتامى ظلما يأكلون **نارا** أم **طعاما محرما**؟

- إذن، ما المقصود بكلمة (**نارا**) الوارد في الآية؟

- هل ورد كلمة (**نارا**) في الآية بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟

- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لكلمة (**نارا**) الواردة في الآية؟

- هل تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة (**نارا**) والمعنى المجازي لها على المشابهة أم على غير المشابهة؟

- ما العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة (**أرض مصر**) والمعنى المجازي لها؟

- ماذا نسمي هذا النوع من العلاقة؟

ثانيا: تقديم المفهوم

٥-يعرض المعلم على طلابه المفهومين الآتيين، ويناقشهم بهما إن لزم ذلك:

من علاقات المجاز المرسل: **٣- السببية: إذا ذُكر (السبب) وأريد (المسبب).** **٤- المسببية: إذا ذُكر (المسبب) وأريد (السبب).**

(المرحلة الثانية)

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته المثالين الآتيين ويطلب منهم قراءهما بتمعن:

- يقال:

يَلبَسُ المصريّونَ القُطنَ الذي يُنْتِجونَهُ

- قال تعالى أحد صاحبي يوسف عليه السلام في السجن:

(إني أراني أعصر خمرا)

[يوسف: ٣٦]

٢- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباهم كلما لزم ذلك:

- هل أُريد من معنى المثال الأول أن المصريين يلبسون **القطن** أم **الملابس المصنوعة من القطن**؟

- إذن، ما المقصود بكلمة **(القطن)** الواردة في المثال الأول؟

- هل وردت كلمة **(القطن)** في المثال الأول بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟

- ما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لكلمة **(القطن)** الواردة في المثال الأول؟

- هل تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(القطن)** والمعنى المجازي لها على المشابهة أم على غير المشابهة؟

- ما العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(القطن)** والمعنى المجازي لها؟

- ماذا نسمي هذا النوع من العلاقة؟

- هل أريد من معنى الآية بأن صاحب يوسف في السجن كان يعصر **الخمر** أم **العنب الذي سيكون خمرا؟**

- إذن، ما المقصود بكلمة **(خمرا)** الواردة في الآية ؟

- هل وردت كلمة **(خمرا)** في الآية بمعناها الحقيقي أم بمعنى مجازي؟

- وما القرينة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي لكلمة **(خمرا)** الواردة في الآية؟

- هل تقوم العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(خمرا)** والمعنى المجازي لها على المشابهة أم على غير المشابهة؟

- ما العلاقة بين المعنى الحقيقي لكلمة **(خمرا)** والمعنى المجازي لها؟

- ماذا نسمي هذا النوع من العلاقة؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلابه المفهومين الآتيين، ويناقشهم بهما إن لزم ذلك:

من علاقات المجاز المرسل:

- اعتبار ما كان: إذا ذُكر اللفظ باعتبار ما كان عليه.

- اعتبار ما سيكون: إذا ذُكر اللفظ باعتبار ما سيكون عليه.

ثالثا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية:

[ورقة عمل]

الهدف: أن يبين الطالب علاقة المجاز المرسل في أمثلة معطاة

عزيزي الطالب: أجب عن السؤال الآتي:

- بين المجاز المرسل وعلاقته في ما خط تحته في كل مثال من الأمثلة الآتية:

أ- قال تعالى مخاطبا إبراهيم عليه السلام:

(إنا نبشرك بغلام عليم)

[الحجر: ٥٣]

ب- قال تعالى:

(وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة)

[الأنفال: ٦٠]

ج- يقال:

رَعَتِ الغَنَمُ المطَرَ

د- قال الشاعر:

لا أركبُ البَحْرَ إنّي أَخافُ منْهُ المعاطِبْ
طينٌ أنا وَهُوَ ماءٌ والطينُ في الماءِ ذائِبْ

رابعا: أسئلة الطالب

- يطلب المعلم من طلبته القيام بالمهمة الآتية:

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى نوع العلاقة في المجاز المرسل في ما تحته خـط في كل مثال من الأمثلة الآتية، وناقشها مع معلمك:

- **قال تعالى: (كُتبَ عليكم القِصاصُ في القتلى)** [البقرة:١٧٨]
- **سأوقدُ نارًا**
- **كان لسانُ الخطيبِ فصيحًا**
- **كيفَ لكَ أنْ تتكبّر أيُّها التُّرابُ**

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (١٠)

عنوان المذكرة: الكناية

الزمن المتوقع: ثلاثون دقيقة

المفاهيم الرئيسة: الكناية.

المفاهيم الفرعية: المكنى، المكنى عنه.

النتاج العام: أن يتعرف الطالب مفهوم الكناية.

النتاجات الخاصة: أن يفرق الطالب بين المكنى والمكنى عنه.

الإجراءات العلاجية:

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة

٣- يعرض المعلم على طلبته المثالين الآتيين ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- يقال:

ظَلَّ خالدٌ طَوالَ فَتْرَةِ عَمَلِه نَظيفَ اليَد

- قال امرؤ القيس متغزلا:

وَتُضحي فَتيتُ المسكِ فَوقَ فِراشِها   نَؤُومُ الضُّحى لم تَنْتَطِقْ عَنْ تَفُضُّلِ

٤- يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- ما المعنى الحقيقي القريب لتركيب **(نظيف اليد)** الوارد في المثال الأول؟
- ما المعنى المراد والمقصود من تركيب **(نظيف اليد)** والذي يعد التركيب من مستلزماته؟
- هل يجوز إرادة المعنى الحقيقي من تركيب **(نظيف اليد)**؟
- ما المعنى الحقيقي القريب لتركيب **(نؤوم الضحى)** الوارد في المثال الثاني؟
- ما المعنى المراد والمقصود من تركيب **(نؤوم الضحى)** والذي يعد التركيب من مستلزماته؟
- هل يجوز إرادة المعنى الحقيقي من تركيب **(نؤوم الضحى)**؟
- ماذا نسمي المعنى الحقيقي؟

-ماذا نسمي المعنى المراد؟

ثانيا: تقديم المفهوم

١- يعرض المعلم على طلابه المفهوم الآتي، ويناقشهم به إن لزم ذلك:

- الكناية: لفظ أطلق وأريد به لازم معناه، مع جواز إرادة المعنى الأصيل (الحقيقي).

٢- يعرض المعلم على طلابه المفهومين الآتيين، ويناقشهم بهما إن لزم ذلك:

تتكون الكناية من:

- المكنى: وهو المعنى المطلق غير المراد.

- المكنى عنه: وهو المعنى المراد (المقصود).

ثالثا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية:

[ورقة عمل]

الهدف: أن يبين الطالب الكناية في أمثلة معطاة.

عزيزي الطالب: أجب عن السؤال الآتي:

- بين المقصود بكل مما خط تحته من كنايات:

أ- قال تعالى في وصف حال المسلمين في غزوة الخندق:

(وبلغت القلوب الحناجر)

[الأحزاب: ١٠]

ب- قال الشاعر:

وَإِنْ حَلَفَتْ لا يَنْقُضِ النَّأيَ عَهْدُها   فَلَيسَ لمخضوبِ البَنانِ يَمينُ

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب

- يطلب المعلم من طلبته القيام بالمهمة الآتية:

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى ركني الكناية في ما تحته خط في المثال الآتـــي، وناقشها مع معلمك:

- **قال الشاعر في المدح: الضاربين بكل أبيض مخدم والطاعنين مجامع الأضغان**

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

المذكرة العلاجية رقم (١١)

عنوان المذكرة: أقسام الكناية

الزمن المتوقع: أربعون دقيقة

المفاهيم الرئيسة: الكناية عن صفة، الكناية عن موصوف، الكناية عن نسبة.

المفاهيم الفرعية: لا يوجد.

النتاج العام: أن يتعرف الطالب المفاهيم الآتية التي تمثل أقسام الكناية: الكناية عن صفة، الكناية عن موصوف، الكناية عن نسبة.

النتاجات الخاصة:

- أن يفرق الطالب بين كل من الكناية عن صفة، والكناية عن موصوف، والكناية عن نسبة.

الإجراءات العلاجية:

أولا: الكشف عن المفهوم

١- يعرض المعلم على طلبته عنوان المذكرة

٢- يبين المعلم لطلبته الهدف من المذكرة

٣- يعرض المعلم على طلبته الأمثلة الآتية، ويطلب منهم قراءتهما بتمعن:

- قال حسان بن ثابت الأنصاري في المدح:

يغشونَ حتى ما تهرُّ كلابُهم   لا يسألونَ عن السوادِ الْمُقبِلِ

- قال الشاعر:

الضاربينَ بِكُلِّ أَبيَضٍ مِخذَمٍ   والطاعِنينَ مَجامعَ الأضغان

- قال الشاعر:

المجدُ بينَ ثَوبَيك   والكرَمُ ملْءُ بُردَيْك

٤-يطرح المعلم على طلبته الأسئلة الآتية بالترتيب، ويناقشهم في إجاباتهم كلما لزم ذلك:

- ما المعنى الحقيقي القريب (المكنى) لعبارة **(ما تهر كلابهم)** الواردة في المثال الأول؟
- ما الصفة المقصودة (المكنى عنها) من عبارة **(ما تهر كلابهم)** والذي تعد العبارة من مستلزماتها؟
- هل يجوز إرادة المعنى الحقيقي من عبارة **(ما تهر كلابهم)**؟
- ماذا نسمي الكناية التي يكون فيها المكنى عنه صفة؟

- ما المعنى الحقيقي القريب (المكنى) لتركيب **(مجامع الأضغان)** الوارد في المثال الثاني؟

- ما الموصوف المراد والمقصود (المكنى عنه) من تركيب **(مجامع الأضغان)** والذي يعد التركيب من مستلزماته؟

- هل يجوز إرادة المعنى الحقيقي من تركيب **(مجامع الأضغان)**؟

-ماذا نسمي الكناية التي يكون فيها المكنى عنه موصوفا؟

- ما المعنى الحقيقي القريب (المكنى) لعبارة **(المجد بين ثوبيك)** الواردة في المثال الثالث؟

- ما النسبة المرادة والمقصودة (المكنى عنها) من عبارة **(المجد بين ثوبيك)**؟

- هل يجوز إرادة المعنى الحقيقي من عبارة **(المجد بين ثوبيك)**؟

- ما المعنى الحقيقي القريب (المكنى) لعبارة **(الكرم ملء برديك)** الواردة في المثال الثالث؟

- ما النسبة المرادة والمقصودة (المكنى عنها) من عبارة **(الكرم ملء برديك)**؟

- هل يجوز إرادة المعنى الحقيقي من عبارة **(الكرم ملء برديك)**؟

- ماذا نسمي الكناية التي يكون فيها المكنى عنه نسبة؟

ثانيا: تقديم المفهوم

- يعرض المعلم على طلبته المفاهيم الآتية التي تمثل أقسام الكناية، ويناقشهم فيها إن لزم ذلك:

تنقسم أقسام الكناية باعتبار المكنى عنه إلى:

- الكناية عن صفة: إذا كان المكنى عنه صفة.

- الكناية عن موصوف: إذا كان المكنى عنه موصوفا.

- الكناية عن نسبة: إذا كان المكنى عنه نسبة.

ثالثا: عرض قاعدة داعمة

- يعرض المعلم على طلابه القاعدة الداعمة الآتية، ويناقشهم فيها إن لزم الأمر:

إرادة المعنى الحقيقي في الكناية أمر جائز غير واجب؛ إذ قد يمتنع في بعض أمثلة الكناية إرادة المعنى الحقيقي خاصة في الكناية عن نسبة.

رابعا: تطبيق المفهوم وتقويمه

يطلب المعلم من طلابه تنفيذ ورقة العمل الآتية:

[ورقة عمل]

الهدف: أن يبين الطالب نوع الكناية في أمثلة معطاة.

عزيزي الطالب: أجب عن السؤال الآتي:

- بين الكناية والقسم الذي تتبعه في كل مما خط تحته في الأمثلة الآتية:

أ- قال أبو العتاهية:

فَيا هادِمَ اللذّاتِ ما مِنْكَ مَهْرَبٌ   تُحاذِرُ نَفْسي ما سَيُصيبُها

ب- قال الشاعر:

اليُمْنُ يَتبَعُ ظِلَّهُ   والمجدُ يمشي في رِكابِهِ

ج- يقال:

فلانٌ لا يَضَعُ العَصا عَنْ عاتقِه

د- قال الشاعر:

وَدَبَّتْ لها في مَوْطِنِ الحِلمِ عِلَّةٌ   لها كالصَّلالِ الرقْشِ شَرُّ دَبيبِ

هـ- يقال:

تُرخي ذَيلَها عَلى عُرقوبي نَعامَةٍ

الإجابة:

رابعا: أسئلة الطالب

- **يطلب المعلم من طلابه القيام بالمهمة الآتية:**

اكتب مجموعة من الأسئلة توصلك إجاباتها إلى نوع الكناية في ما تحته خط في كل مثال من الأمثلة الآتية، وناقشها مع معلمك:

- **فلسنا على الأعقاب تدمى كلومنا ولكن على أقدامنا تقطر الدما**
- **قال الشاعر:**

ولي بين الضلوع دم ولحم هما الواهي الذي ثكل الشبابا

- **حلَّ العدل في عباءة ابن الخطاب**

خامسا: علاقات المفاهيم

يطلب المعلم من طلابه ملء الفراغ في علاقات المفاهيم الآتية بالمناسب من المفاهيم البلاغية:

الملحق رقم (٢)

أسماء محكمي المذكرات العلاجية للأخطاء المفاهيمية البلاغية القائمة على إستراتيجية طرح الأسئلة

١- الدكتور راتب عاشور – قسم المناهج والتدريس (اللغة العربية) – جامعة اليرموك.

٢- الدكتور أكرم البشير – قسم المناهج والتدريس (اللغة العربية) – الجامعة الهاشمية.

٣- الدكتور شفيق الرقب – قسم اللغة العربية – جامعة مؤتة.

٤- الدكتورة سمية الشوابكة – مركز اللغات (اللغة العربية) – الجامعة الأردنية.

٥- الدكتور جعفر الموسى – كلية العلوم التربوية – جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية.

٦- الدكتور سامي الهزايمة – قسم المناهج والتدريس (اللغة العربية) – جامعة آل البيت.

٧- الدكتور أديب حمارنة – قسم المناهج والتدريس (اللغة العربية) – جامعة آل البيت.

٨- الدكتور أحمد العجارمة – مشرف اللغة العربية في إدارة الامتحانات والاختبارات وزارة التربية والتعليم.

٩- الأستاذ أسامة جرادات – رئيس قسم اللغة العربية – إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم.

١٠- الأستاذ عبد الله مانع – عضو مناهج اللغة العربية – إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم.

١١- الأستاذ خليل حمادين – معلم اللغة العربية – مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا.

١٢- الأستاذ محمود الرياطي– معلم اللغة العربية – مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا.

١٣- المعلمة صفاء عبد الجواد – معلمة اللغة العربية – مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا.

١٤- المعلمة ماجدة سلمان كنانة– معلمة اللغة العربية – مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة.

الملحق رقم (٣)
الاختبار القبلي والبعدي في صورته النهائية
أسئلة الاختبار

١- التشبيه المؤكَّد المفصَّل من بين التشبيهات الآتية، هو:

أ- كلُّ الذي فوقَ الترابِ ترابُ.

ب- همُ البحورُ عطاءً حينَ تسألُهم.

ج-أنتَ كالبحرِ في السماحةِ.

د- الموتُ سيفٌ على الرقابِ.

٢- (ولكنْ بالفُسطاطِ بحرًا أَزَرْتُهُ حياتي ونُصحي والهوى والقوافيا)، الكلمة المخطوط تحتها في البيت مثال على:

أ- التشبيه

ب- المجاز المرسَل

ج- الكناية

د- الاستعارة

٣- (أذلَّ الحرصُ أعناقَ الرجالِ)، تُمثِّل العبارةَ السابقةَ مجازًا مرسَلاً علاقته:

أ- الكليَّة

ب- المسببيَّة

ج- السببيَّة

د- الجزئيَّة

٤- إذا أردنا أن نستعمل كلمة (البلبل) لنكون استعارة تصريحيّة، فإننا نقول:
أ- غرّدَ البُلبلُ بينَ الأشجارِ.
ب- غرّدَ البُلبلُ بصحبةِ العازفينَ.
ج- غرّدَ البُلبلُ قريبًا منَ النافذةِ.
د- غرّدَ البُلبلُ تغريدًا شجيًّا

٥- قال مجنون ليلى مخاطبًا ظبية:
(أَيا شِبهَ ليلى لا تُراعي فإنّني لكِ اليومَ منْ بينِ الوحوشِ صديقُ)، القسم الذي ينتمي إليه التشبيه في العبارة السابقة:
أ- مرسَل مجمَل
ب- مرسَل مفصَّل
ج- مؤكَّد مجمَل
د- مؤكَّد مفصَّل

٦- المثال على المجاز المرسَل الذي علاقته الجزئيَّة من بين الأمثلة الآتية، هو:
أ- (يا بني آدمَ قد أنزلْنا عليكمْ لباسًا يُواري سَوْءاتِكُم).
ب- سأشكرُ عمرًا إنْ تراختْ مَنِيَّتي أيادي لم تَمْنُنْ وإنْ هيَ جَلّتِ.
ج- (واجعلْ لي لسانَ صدقٍ في الآخِرينَ).
د- رَعَيْنا الغَيْثَ.

٧- إذا أردنا أن نبني تشبيها مؤكّدا مفصّلا من المُشبَّه (المعلم) والمُشبَّه به (رسول)، فإننا نقول:
أ- كأنَّ المعلِّمَ رسولٌ في الهدايةِ.
ب- المعلِّمُ رسولٌ في الهدايةِ.
ج- المعلِّمُ في الهدايةِ مثلُ رسولٍ.
د- كأنَّ المعلِّمَ رسولٌ

٨- (قَوْمي هُمُ قتلوا أُمَيْمَ أخي) تُمَثِّلُ العبارة السابقة مجازًا مرسَلاً علاقته:

أ- السببيَّة

ب- الحالّية

ج- الكليَّة

د- الجزئيَّة

٩- (ما بابي بِذي غَلَقٍ عنِ الصديقِ)، تُمثِّل العبارة السابقة:

أ- تشبيهًا

ب- استعارة

ج- كناية

د- مجازًا مرسَلاً

١٠- إذا أردنا أن نجعل كلمة (مصباح) مُشبَّها، فإننا نقول:

أ- النّجمةُ في السماءِ كالمصباحِ.

ب- المصباحُ كالدرَّةِ اللامعة.

ج- كأنَّ الزيتَ في المصباحِ مُضيءٌ.

د- كأنَّ الضوءَ في المصباحِ شمعةٌ.

١١- علاقة المشابهة تكون في:

أ- التشبيه والمجاز المرسَل

ب- التشبيه والكناية

ج- التشبيه فقط

د- التشبيه والاستعارة

١٢- إذا أردنا أن نُكوِّن من تركيب (ماء النهر) مجازًا مرسَلاً علاقته الكليَّة، فإننا نقول:
أ- شربتُ ماءَ النَّهرِ.
ب- سَبَحْتُ بماءِ النَّهرِ.
ج- فاضَ ماءُ النَّهرِ.
د- لُوِّثَ ماءُ النَّهرِ.

١٣- قول أحدهم وقد عاد من سفره دون أن يحقق هدفه (رضيتُ منَ الغنيمةِ بالإيابِ)، يقع في باب:
أ- الاستعارة التصريحيّة
ب- الاستعارة المكنيّة
ج- الاستعارة التمثيليّة
د- التشبيه الضمني

١٤- (لفظ أطلق وأريد به لازم معناه مع جواز إرادة المعنى الأصلي)، العبارة السابقة تصف:
أ- الكناية
ب- الاستعارة
ج- التشبيه
د- المجاز المرسَل

١٥- (وما أرسلْنا منْ رسولٍ إلا بلسانِ قومِهِ)، الآية السابقة تُمثِّل مجازًا مرسَلاً علاقته:
أ- الجزئيَّة
ب- المسببيَّة
ج- السببيَّة
د- الكليَّة

١٦- الأبيات الآتية تُمثِّل تشبيهًا تمثيليًا **ما عدا:**

أ- كأنَّ إبريقَنا والقَطْــرُ في فَمِــهِ طيرٌ تنـــــــاولَ ياقوتًا بمنقارِ.

ب- كأنَّ مثارَ النقْعِ فوقَ رُؤوسِنا وأسيافَنا ليلٌ تهـــاوى كواكبُه.

ج- كأنَّ الهـــــلالَ نونُ لجُيـــنٍ غَرِقَتْ في صحيفـــــةٍ زرقـــاء.

د- كأنَّ مِشيَتها من بيتِ جارتِها مَرُّ السحابةِ لا رَيْثٌ ولا عَجَلُ.

١٧- إذا أردنا أن نحول (الاستعارة) في عبارة (في صدورِ الأعداءِ حجارةٌ) إلى تشبيه، فإننا نقول:

أ- للأعداءِ صدورٌ فيها حِجارةٌ.

ب- رمى المجاهدُ صدورَ الأعداءِ بالحجارةِ.

ج- القلوبُ في صدورِ الأعداءِ حجارةٌ.

د- الحجارةُ في صدورِ الأعداءِ لا تلينُ.

١٨- (وإذا فارقوا دُنياهم فارقوا الأذى وصاروا إلى موعود ما في المصاحف)، الكناية في ما تحته خـــط **كناية عن:**

أ- موصوف وهو(الآيات)

ب- موصوف وهو(الجنة)

ج- صفة (الوفاء بالوعد)

د- صفة (الإيمان)

١٩- إذا أردنا أن نستخدم كلمة (المدرسة) لتدل على مجاز مرسَل علاقته المحليَّة، فإننا نقول:

أ- المدرسةُ ساحاتُها نظيفةٌ.

ب- بناءُ المدرسةِ واسعٌ.

ج- حافظتُ على مرافقِ المدرسةِ.

د- ذهبَتْ المدرسةُ في رحلةٍ.

٢٠- التشبيهات الآتية تامة **ما عدا**:

أ- وجهكَ كالنارِ في ضوئها.

ب- الفرسانُ في الجرأةِ أسودٌ.

ج- أعوامُ إقبالِهِ كاليومِ في قِصَرٍ.

د- قلبي كالنارِ في حرِّها.

٢١- الآية التي تمثل كناية من الآيات الآتية، هي:

أ- (وَيَوْمَ يَعَضُّ الظالِمُ على يديْهِ).

ب- (وهِيَ تجري فيهم في مَوْجٍ كالجبالِ).

ج- (وأنزلنا من السماءِ ماءً طَهورا لنحييَ بِهِ بلدةً ميْتَةً).

د- (إنَّهُ من يأتي ربَّهُ مُجرمًا).

٢٢- ليالِيَّ بعدَ الظاعنينَ شُكولُ طِوالٌ وليلُ العاشقينَ طويلُ

يُبِنَّ لِيَ البدرَ الذي لا أريدُهُ وَيُخفينَ بدرًا ما إليه سبيلُ

استُخدِمَتْ كلمةُ (بدر) في البيت الثاني من المثال السابق استخداما:

أ- مجازيًا في الأولى وحقيقيًا في الثانية

ب- مجازيًا في الأولى والثانية

ج- حقيقيًا في الأولى ومجازيًا في الثانية

د- حقيقيًا في الأولى والثانية

٢٣- التشبيه البليغ من التشبيهات الآتية، هو:

أ- (والقمرَ قدرناهُ منازلَ حتى عادَ كالعُرْجونِ القديمِ).

ب- أنتَ شمسٌ في رِفعةٍ وضياءٍ.

ج- رأيْنا فتاةً كالصباحِ جمالاً.

د- حياةُ المرءِ ثوبُ مُستعارٌ.

٢٤- للمجاز قسمان هما:
أ- المجاز المرسَل والكناية
ب- المجاز المرسَل والاستعارة
ج- المجاز المرسَل والتشبيه
د- المجاز المرسَل والتشبيه التمثيليّ

٢٥- الأمثلة الآتية كنايات عن صفات **ما عدا:**
أ- طعنَ عدوَّهُ حيثُ يكونُ الحقدُ.
ب- خالدُ بنُ الوليدِ من أربابِ السيوفِ.
ج- ناري ونارُ الجارِ واحدةٌ وإليهِ قَبلي تَترلُ القِدرُ.
د- إنما نحنُ والْحَمامُ سواءٌ لم تغادرْ أطواقَنا الأجيادا

٢٦- إذا أردنا أن نُكنّيّ عن (اللغة العربية) لنكون كناية عن موصوف، فإننا نقول:
أ- اللغةُ العربيةُ لغةُ السماء.
ب- حفظَ القرآنُ الكريمُ اللغةَ العربيةَ.
ج- كيفَ يهجرُ العربُ لغةَ الضادِ؟!
د- اللغةُ وسيلةٌ من وسائلِ الاتصالِ.

٢٧- المثال على المجاز المرسَل الذي علاقته المحليَّة من بين الأمثلة الآتية، هو:
أ- (يجعلونَ أصابعَهم في آذانِهم من الصواعقِ).
ب- لَمّا قالَ قافيةً هجاني.
ج- يلبسُ الناسُ الصوفَ في الشتاء.
د- ركبَ ابنُ خلدون البحرَ إلى المشرق.

٢٨- (أنتَ كالشمسِ في الضياءِ) تُمَثِّل العبارةُ السابقة:
أ- تشبيهًا
ب- استعارةً
ج- كنايةً
د- مجازًا مرسَلاً

٢٩- إذا أردنا أن نستعمل كلمة (رجال) لتدل على مجاز علاقته اعتبار ما سيكون، فإننا نقول:
أ- رجالُ الأمّةِ يتقاسمونَ معَ نسائِها مسؤوليةَ تربيةِ الأبناءِ.
ب- يأتي الحجيجُ إلى الديارِ المقدّسة رِجالاً ورُكْبانًا.
ج- قِوامةُ الرجالِ على النساءِ قِوامةُ مسؤوليةٍ لا قِوامةُ فضلٍ.
د- تلدُ الأمهاتُ رجالاً يساهمونَ في بناءِ المجتمعِ.

٣٠- المثال على التشبيه من بين الأمثلة الآتية، هو:
أ- لا يترلُ المجدُ إلا في منازلنا.
ب- تتلوّى على يدِ الحزنِ روحي.
ج- الوليدُ بدرٌ في جمالِهِ.
د- اشترى التاجرُ رأسينِ منَ الغنمِ.

٣١- إذا أردنا أن نستخدم كلمة (النجم) استخدامًا مجازيًّا، فإننا نقول:
أ- النجمُ مشتعلٌ بذاتِه.
ب- القصرُ المضيءُ كالنجمِ.
ج- النجمُ زينةُ السماءِ.
د- وجدتُ النجمَ متواضعًا.

٣٢- عندما نعدِلُ عن وصفِ شخصٍ ما بصفةٍ معيّنةٍ إلى وصفِ ما له اتصالٌ بِهِ، فهذا يعني:
أ- كناية عن صفة
ب- كناية عن موصوف
ج- كناية عن نسبة
د- استعارة مكنيّة

٣٣- إذا أردنا أن نجعل عبارة (هو كالبحرِ عطاءً) تشبيهًا بليغًا، فإننا نقول:
أ- هوَ بحرٌ عطاءً.
ب- هوَ كالبحرِ.
ج- هوَ بحرٌ.
د- عطاؤُهُ بحرٌ.

٣٤- علاقة (اعتبار ما سيكون) في **المجاز المرسَل** تقوم على:
أ- ذكر اللفظ المراد باعتبار ما كان عليه
ب- ذكر اللفظ المراد باعتبار ما سيكون عليه
ج- ذكر اللفظ غير المراد باعتبار ما كان عليه
د- ذكر اللفظ غير المراد باعتبار ما سيكون عليه

٣٥- إذا أردنا أن نجعل عبارة (الكلمةُ سيفٌ) تشبيهًا تامًّا، فإننا نقول:
أ- الكلمةُ مثلُ السيفِ.
ب- الكلمةُ سيفٌ.
ج- الكلمةُ كالسيفِ قُوّةً.
د- الكلمةُ القويةُ سيفٌ.

٣٦- البيت الذي يمثل مجازا مرسَلا علاقته المحليَّة، هو:
أ- ألا منْ رأى الطفلَ المفارقَ أمّــهُ بُعَيْدَ الكرى عيناهُ تَنْسَكِبــانِ.
ب- كــمْ بعثْنــا الجيــشَ جــرارًا وأرسلْنــا العُيــونا.
ج- سأشكرُ عمرًا إنْ تراختْ مَنيّتي أيادي لم تَمْنُنْ وإنْ هي جَلَّتِ.
د- وكنتَ إذا كفٌّ أتتْكَ عديمــةٌ تُرَجّي نَوالاً منْ سَحابِكَ بُلَّتِ.

٣٧- (فَجُدْ بالمالِ تمنحني حياةً فإنَّ الزرعَ يحيا بالغَمامِ)، التشبيه الذي يمثله البيت السابق:
أ- التامّ
ب- التمثيليّ
ج- المفرد
د- الضمنيّ

٣٨- قال تعالى: (والشمسُ تجري لِمُستقرٍّ لها).
- وقال الشاعر: وإذا دعوتَهم لكَلِّ مَلَمَّةٍ سدّوا شُعاعَ الشمسِ بالفرسانِ
استخدمت كلمة (الشمس) استخداما:
أ- حقيقيًّا في الآية والبيت الشعريّ
ب- حقيقيًّا في الآية ومجازيًّا في البيت الشعريّ
ج- مجازيًّا في الآية والبيت الشعريّ
د- مجازيًّا في الآية وحقيقيًّا في البيت الشعريّ

٣٩-إذا أردنا أن نكنّي عن صفة (الغضب)، فإننا نقول:
أ- أوصيتُ خالدًا بعدمِ الغضبِ.
ب- الغضبُ يخرجُ خالدًا عن صوابِهِ.
ج- وَرِمَ أنفُ خالدٍ عندما لم يَفُزْ بالسباقِ.
د- غضبَ اللهُ تعالى على الكافرينَ.

٤٠ - العبارة التي تمثل مجازًا مرسَلا علاقته اعتبار ما كان، هي:
أ- رُزِقَ جارُنا بعروسٍ جميلة.
ب- (إنَّه من يأتِ ربَّه مجرمًا فإنَّ لهُ جَهنَّمَ)
ج- (فَبَشَّرْناهُ بغُلامٍ حليمٍ)
د- (إني أراني أعصرُ خَمْرًا)

٤١ - (يا لظلٍّ يشبهُ ظُلمةَ القبرِ في الليلِ)، المُشبَّه في العبارة السابقة:
أ- ظل
ب- يشبه
ج- ظلمة القبر
د- في الليل

٤٢ - إذا أردنا أن نكنّي عن (صفة العفَّة) لنكوِّن كناية عن صفة، فإننا نقول:
أ- كانتْ العفَّةُ منْ أبرزِ صفاتِ خالد الحميدة.
ب- هو عفيفُ النفسِ مع شدَّةِ فقرِهِ وحاجتِهِ.
ج- لا تحتاجُ العفيفةُ أنْ تغلقَ بابَها عن جارِها.
د- يكونُ القائدُ قدوةً عندما يعِفُّ وقتَ الْمَغنمِ.

٤٣ - (يا بني آدمَ قدْ أنزلنا عليكُمْ لباسًا)، تُمَثِّل الآية السابقة مجازًا مرسَلاً علاقته:
أ- السببيَّة
ب- المسببيَّة
ج- اعتبار ما كان
د- اعتبار ما يكون

٤٤- العبارة التي تمثل كناية عن نسبة من بين العبارات الآتية، هي:

أ- مِفْرشــي صهــوةُ الحصــانِ ولكــنَّ قَميصي مَسْــرودٌ منْ حَديــدِ.

ب- الضاربينَ بكلِّ أبيضٍ مِخْــذَمٍ والطاعنيــنَ مجامــعَ الأضغـــانِ.

ج- فأتبعتُها أُخرى فأضْلَلْتُ نَصلَها بحيثُ يكونُ اللبُّ والرعبُ والحِقْدُ.

د- اليمـــنُ يَتْبـــعُ ظلَّـــهُ والمجـــدُ يمشـــي في ركابِـــهِ.

٤٥- المثال على الاستعارة التصريحيّة من بين الأمثلة الآتية، هو:

أ- مَنِ الجـــآذرُ في زيِّ الأعاريبِ حمرِ الحُلى والمطايا والجلابيب

ب- ديمةٌ سمحــةُ القيــادِ سكوبُ مستغيثٌ بها الثــرى المكروبُ

ج- إني امرؤٌ أعددْتُ للحربِ بعدَما رأيتُ لها نابًا منَ الشرِّ أَعْضلا

د- الغيــومُ مــا تــزالُ تَســحُّ مــا تَســحُّ من دموعِهــا الثقــالِ

٤٦- (لفظ استُعمل في غير ما وضع له أصلا لعلاقة ما غير المشابهة، مع قرينة تمنــع مــن إرادة المعــنى الأصلي)، العبارة السابقة تصف:

أ- التشبيه

ب- المجاز المرسَل

ج- الكناية

د- الاستعارة

٤٧- إذا أردنا أن نجعل من (ازدحام الناس بباب الكريم) تشبيهًا ضمنيًا، فإننا نقول:

أ- ازدحامُ الناسِ ببابِ الكريمِ كازدحامِهم على المنهلِ العذبِ.

ب- بابُ الكريمِ مثلُ المنهلِ العذبِ ازدحامًا.

ج- بابُ الكريمِ منهلٌ عذبٌ كثيرُ الزحامِ.

د- يزدحمُ الناسُ ببابِ الكريمِ والمنهلُ العذبُ كثيرُ الزحامِ.

٤٨- ما يمنع من إيراد المعنى الحقيقي في المجاز:
أ- قرينة لفظية أو قرينة معنوية
ب- قرينة لفظية
ج- قرينة معنوية
د- لازم المعنى

٤٩- العلاقة (المسببيَّة) تقوم في المجاز المرسَل بين:
أ- سبب مذكور ومسبب مراد
ب- مسبب مذكور وسبب غير مراد
ج- مسبب مذكور وسبب مراد
د- سبب مذكور ومسبب غير مراد

٥٠- إذا أردنا أن نجعل كلمة (الجمل) مُشبَّها به، فإننا نقول:
أ- الجملُ في الصحراءِ كالسفينة.
ب- كبيرُ القومِ مثلُ الجملِ تحملاً.
ج- الجملُ يشبهُ الزرافةَ طولاً.
د- كأنَّ الجملَ في الخفّةِ نَعامةٌ.

٥١- (وأصبحَ يُقلِّبُ كفَّيْهِ على ما أنفَقَ فيها وهيَ خاويةٌ على عُروشِها ويقولُ يا ليتني لم أُشْـرِكْ بِربّـي أحدًا)، الصفة المكنّى عنها في الآية السابقة هي (الندم)، والمكنّى هو:
أ- يُقلِّبُ كفَّيْهِ
ب- ما أنفَقَ
ج- خاويةٌ على عُروشِها
د- يا ليتني لم أُشْرِكْ

٥٢- إذا أردنا أن نستخدم كلمة (القمح) في جملة بحيث تكون مجازا مرسَلا علاقته اعتبار ما كان، فإننا نقول:

أ- كانَ أبي يزرعُ القمحَ قبلَ سنواتٍ.

ب- صَدَّرَ السودانُ في السنوات الماضيةِ كمياتٍ من القمحِ.

ج- القمحُ محصولٌ أساسيٌّ يدخلُ في كثيرٍ من الأغذيةِ.

د- يأكلُ الناسَ القمحَ يوميًا في بلادي.

٥٣- أوَّلُ بَدءِ المشيبِ واحدةٌ تُشعلُ ما جاورَتْ من الشّعْرِ

مثلُ الحريقِ الصغيرِ تبدؤُهُ أوَّلُ صَوْلٍ صغيـــرةُ الشـــرَرِ

البيتان السابقان مثال على التشبيه:

أ- التمثيليّ

ب- المفرد

ج- الضمنيّ

د- التامّ

٥٤- التشبيه الذي تذكر فيه الأداة ويحذف فيه وجه الشبه يسمى:

أ- مرسَلاً مفصَّلاً

ب- مرسَلاً مجمَلاً

ج- مؤكَّدا مجمَلاً

د- مؤكَّدا مفصَّلاً

٥٥- إذا أردنا أن نستخدم كلمة (غزال) استخدامًا حقيقيًّا، فإننا نقول:

أ- رأيتُ غزالاً يمشي على استحياءٍ.

ب- فازَ بسباقِ الضاحيةِ غزالٌ من الأردنِّ.

ج- يرأسُ فريقَنا غزالٌ ذو خبرةٍ.

د- شاهدتُ غزالاً في حديقةِ الحيوانِ.

٥٦- (لا تَعْجبي يا سَلْمُ منْ رجلٍ   ضحِك المشيبُ برأسهِ فبكى)، ما تحته خط في البيت السابق مثـــال على:

أ- الاستعارة المكنيّة

ب- الاستعارة التصريحيّة

ج- الاستعارة التمثيليّة

د- التشبيه الضمنيّ

٥٧- إذا أردنا أن نبني تشبيها مرسَلا مجمَلا من المُشبَّه (النجوم) والمُشبَّه به (الدرر)، فإننا نقول:

أ- النجومُ دررٌ.

ب- النجومُ دررٌ لمعانًا.

ج- النجومُ كالدررِ لمعانًا.

د- النجومُ كالدررِ.

٥٨- (نزلْنا بالأعداءِ نبغي قتالَهم)، العبارة السابقة تُمثِّل مجازًا مرسَلاً علاقته:

أ- الحالّية

ب- المحليَّة

ج- الكليَّة

د- الجزئيَّة

٥٩- التشبيه المؤكَّد المفصَّل هو الذي:

أ- تُذكر فيه الأداة ويحذف فيه وجه الشبه

ب- تُذكر فيه الأداة ويذكر وجه الشبه

ج- تُحذف فيه الأداة ويحذف فيه وجه الشبه

د- تحُذف فيه الأداة ويذكر فيه وجه الشبه

٦٠- إذا أردنا أن نضع كلمة (رزق) في جملة بحيث تكوِّن مجازًا مرسَلا علاقته المسببيَّة، فإننا نقول:
أ- الرزقُ مقدَّرٌ من عندِ اللهِ.
ب- اللهمَّ أنزلْ علينا منَ السماءِ رزْقًا
ج- لا ينالُ المرءُ غيرَ رزقِه.
د- اتَّقِ اللهَ يأتِكَ بالرزقِ من حيثُ لا تَحتَسبُ.

٦١- (المعنى المطلق غير المراد) هو:
أ- المكنّى
ب- المكنّى عنه
ج- لازم المعنى
د- المعنى الأصيل

٦٢- إذا أردنا أن نستخدم كلمة (الغدر) لنكوِّن استعارة مكنيّة، فإننا نقول:
أ- لا تصادقْ من يتّصفُ بالغدرِ.
ب- لم يتَّصفِ المسلمونَ بالغدرِ حتى معَ أعدائِهم.
ج- رأيتُ في أعدائي أنيابَ الغدرِ.
د- إيّاكَ الغدرَ والغادرينَ.

٦٣- (أعمى إذا ما جارتي برزَتْ   حتى يُواري جارتي الخِدْرُ) الصفة المكنى عنها في البيت هي:
أ- حفظ السر
ب- العمى
ج- حسن الجوار
د- العفة

٦٤- اللفظ الذي يدل على المشابهة هو:

أ- المُشبَّه

ب- أداة التشبيه

ج- وجه الشبه

د- المُشبَّه به

٦٥- (فلا زالتِ الشمسُ التي في سمائِهِ مطالعةَ الشمسَ التي في لِثامِهِ)، القرينة اللفظية التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي (الأصيل) للكلمة المخطوط تحتها:

أ- فلا زالت

ب- في سمائه

ج- مطالعة

د- في لثامه

٦٦- البيت الذي يشتمل على المجاز المرسَل من بين الأمثلة الآتية، هو:

أ- إنَّ في ثوبك الذي المجدُ فيهِ لَضياءٌ يزري بِكُلِّ ضياءِ.

ب- قَوْمي هُمُ قتلوا أُمَيْمَ أخي فإذا رمَيْتُ يُصيبُني سهمي.

ج- هو البحرُ من أيِّ النواحي أتيتَهُ فَلُجَّتُهُ المعروفُ والجودُ ساحلُه.

د- فما جازَهُ جودٌ ولا حلَّ دونَهُ ولكنْ يسيرُ الجودُ حيثُ يسيرُ.

٦٧- (كلٌّ من طرفي التشبيه ووجه الشبه فيه ليس صورة)، العبارة السابقة تصف:

أ- التشبيه المفرد

ب- التشبيه التمثيليّ

ج- الاستعارة التمثيليّة

د- الاستعارة المكنيّة

٦٨- (القُلوبُ كالطيرِ في الأُلفةِ إذا أَنِسَتْ)، وجه الشبه في العبارة السابقة، هو:
أ- القلوب
ب- الألفة
ج- الطير
د- أنست

٦٩- (كأنَّها في الحُسْنِ روضةُ نرجِسٍ)، أداة التشبيه في العبارة السابقة، هو:
أ- كأن
ب- الحسن
ج- روضة
د- نرجس

٧٠- إذا أردنا أن نستعمل كلمة (كرام) لتدلَّ على مجاز مرسَل علاقته الحالّية، فإننا نقول:
أ- أيادي الكرامِ سابقةٌ بالفضلِ.
ب- الكرامُ يذكرونَ المعروفَ.
ج- نزلَ الفقيرُ بالكرامِ يبغي معونتَهم.
د- حاتمٌ الطائيُّ من الكرامِ الذين ضُرِبَ فيهم المَثَلُ.

٧١- مثال الاستعارة المكنيّة من بين الأمثلة الآتية، هو:
أ- (اهْدِنا الصِّراطَ الْمُستقيمَ).
ب- أمانًا أيُّها القمـــرُ المطـــــــلُّ فَمنْ جَفنيْـــكَ أسيافٌ تُسَلُّ
ج- ترنَّحَ الشرْبُ واغتالَت حُلومَهم شَمسٌ تَرَجَّلُ فيهم ثم تَرْتَحِلُ
د- وَإذا المنيَّةُ أَنشبــَتْ أظْفــارَهـــا أَلْفَيْتَ كـــلَّ تميمـــةٍ لا تنفعُ

٧٢- (كأنَّ أخلاقَكَ في لُطفِها   ورِقَّةٍ فيها نسيمُ الصَّباحِ)، المُشبَّه به في البيت السابق:

أ- كأنَّ

ب- أخلاقَكَ

ج- لُطفِها

د- نسيمُ الصَّباحِ

٧٣- وجه الشبه صفة تجمع بين:

أ- المُشبَّه وأداة التشبيه

ب- المُشبَّه والمُشبَّه به

ج- المُشبَّه به وأداة التشبيه

د- أركان التشبيه

٧٤- (فَبَشَّرْناهُ بِغُلامٍ حَليمٍ)، العبارة القرآنية السابقة تمثل مجازًا مرسَلاً علاقته:

أ- الكليَّة

ب- اعتبار ما كان

ج- الحالّية

د- اعتبار ما سيكون

٧٥- إذا أردنا أن نستخدم كلمة (يد) لتدلَّ على مجاز مرسَل علاقته السببيَّة، فإننا نقول:

أ- ظهرتْ يدُ موسى عليه السلام بيضاءَ.

ب- فرحَ الفقراءُ بيدِ حاتمٍ.

ج- شدَّ خالدٌ الحبلَ بيدِه.

د- لبسَتْ العروسُ الخاتمَ بيدِها.

٧٦- الأبيات الآتية تشتمل على التشبيه المفرد **ما عدا:**

أ- سرى الشيـــبُ مُتَّئِـــدًا في الرؤوسِ   سُرى النّارِ في الموْضِعِ الْمُعشِبِ

ب- فاهدمْ فؤادي ما استطعْتَ فإنّــَهُ   سيكونُ مثلَ الصخـــرةِ الصماءِ

ج- كالماءِ بلْ هي كالهـــواءِ لطافـــةً   لكنَّها كالطَّوْدِ في اسْتِحْكامـــها

د- أنا البحرُ في أحشائِهِ الدرُّ كامـــنٌ   فَهلْ سألوا الغوّاصَ عن صَدَفاتي

٧٧- إذا أردنا أن نَصِفَ (حالَ الناس، وقد هزهم الأحداثُ العظيمةُ) بطريقة التشبيه التمثيلـــيّ، فإننـــا نقول:

أ- تهزُّ الحوادثُ الناسَ كاهتزازِ السفينةِ.

ب- تهزُّ الحوادثُ الناسَ مثلما تهزُّ السفينةُ ركابَها في بحرٍ مضطربْ.

ج- الناسُ والسفينةُ كأنهم البحرُ المضطربُ.

د- الناسُ كركّابِ السفينةِ الكبيرة والحوادثُ كبحرٍ مضطربٍ.

٧٨- في المجاز المرسَل نسمي العلاقة باسم الشيء:

أ- المذكور

ب- المراد

ج- المشترك

د- المختلف

٧٩- نقول: (لا يحمد السيفُ كلَّ من حملَهُ) على طريقة الاستعارة التمثيليّة لـــ:

أ- المسالمِ الذي لا يحبُّ الحربَ

ب- مَن لا يقوى على حملِ السيفِ

ج- مَن يَتَكلَّفُ أمورًا ليس بأهلٍ لها

د- مَن لا يُحسِنُ استخدامَ السيفِ

٨٠- إذا أردنا أن نكني عن (صفة الشجاعة) لنكوِّن كناية عن نسبة، فإننا نقول:

أ- تجدُهُ في الصفوفِ الأولى إذا بدأ القتالُ.

ب- لا يولِّي الدبُرَ يومَ النزالِ.

ج- في أثوابِهِ أسدٌ هصورٌ.

د- لا يضعُ سيفَهُ في غمدِهِ.

مفتاح التصحيح لفقرات الاختبار

رقم	رمز الإجابة				رقم	رمز الإجابة				رقم	رمز الإجابة			
الفقرة	أ	ب	ج	د	الفقرة	أ	ب	ج	د	الفقرة	أ	ب	ج	د
١		■			٢٩				■	٥٧				■
٢				■	٣٠			■		٥٨	■			
٣				■	٣١				■	٥٩				■
٤		■			٣٢			■		٦٠		■		
٥	■				٣٣			■		٦١	■			
٦			■		٣٤				■	٦٢			■	
٧	■				٣٥			■		٦٣				■
٨			■		٣٦	■				٦٤		■		
٩			■		٣٧				■	٦٥				■
١٠		■			٣٨	■				٦٦		■		
١١				■	٣٩			■		٦٧	■			
١٢	■				٤٠		■			٦٨		■		
١٣			■		٤١	■				٦٩	■			
١٤	■				٤٢			■		٧٠			■	
١٥			■		٤٣		■			٧١				■
١٦				■	٤٤				■	٧٢				■
١٧			■		٤٥	■				٧٣		■		
١٨		■			٤٦		■			٧٤				■
١٩				■	٤٧				■	٧٥		■		
٢٠		■			٤٨	■				٧٦	■			
٢١	■				٤٩			■		٧٧		■		
٢٢			■		٥٠		■			٧٨	■			
٢٣				■	٥١	■				٧٩			■	
٢٤		■			٥٢				■	٨٠			■	
٢٥			■		٥٣	■								
٢٦			■		٥٤		■							
٢٧				■	٥٥				■					
٢٨	■				٥٦	■								

ملحق رقم (٤)

أسماء محكمي الاختبار

١- الدكتور جهاد العناتي – مدير مديرية الاختبارات – إدارة الامتحانات والاختبارات- وزارة التربية والتعليم.

٢- الدكتور أحمد العجارمة – مشرف اللغة العربية - إدارة الامتحانات والاختبارات- وزارة التربية والتعليم.

٣- الدكتور سعيد الرقب – المدير الفني – مديرية التعليم الخاص.

٤- السيدة ميسون العالم – رئيسة قسم القياس والتقويم - إدارة الامتحانات والاختبارات- وزارة التربية والتعليم.

٥- الأستاذ نصر الوحيدي – مشرف القياس والتقويم - إدارة الامتحانات والاختبارات- وزارة التربية والتعليم.

٦- السيد عبد الرحمن الفقهاء – مشرف القياس والتقويم - إدارة الامتحانات والاختبارات- وزارة التربية والتعليم.

٧- السيد أسامة جرادات – رئيس قسم اللغة العربية – إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم.

٨- السيد عبد الله مانع – عضو مناهج اللغة العربية- إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم.

٩- السيدة إيناس عوض – مشرفة اللغة العربية – مديرية التربية والتعليم للواء ذيبان.

١٠- السيدة جواهر الهاشم – مشرفة اللغة العربية – مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا.

ملحق رقم (٥)

الكتاب الموجه من الجامعة الأردنية إلى وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (٦)

الكتاب الموجه من وزارة التربية والتعليم
إلى مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا

ملحق رقم (٧)

الكتاب الموجه من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا إلى المدارس التابعة للمديرية

ملحق رقم (٨)

جدول رتب النسب المئوية للأخطاء المفاهيمية البلاغية الكلي

الرتبة	المفهوم	المجال	النسبة المئوية	الانحراف
1	استعارة تمثيلية	مجاز	%73,0	0,594
2	تشبيه ضمني	تشبيه	%72,5	0,525
3	تشبيه بليغ	تشبيه	%70,0	0,628
4	استعارة تصريحية	مجاز	%67,5	0,658
5	علاقة حالية	مجاز	%67,5	0,618
6	علاقة كلية	مجاز	%67,0	0,594
7	المكنى	كناية	%66,5	0,522
8	الكناية عن موصوف	كناية	%65,5	0,587
9	قرينة	مجاز	%64,5	0,697
10	تشبيه مفرد	تشبيه	%64,0	0,636
11	المكنى عنه	كناية	%62,0	0,534
12	وجه الشبه	تشبيه	%61,5	0,656
13	أداة الشبه	تشبيه	%60,5	0,669
14	علاقة سببية	مجاز	%60,5	0,61
15	علاقة مسببية	مجاز	%58,3	0,72
16	كناية عن صفة	كناية	%58,0	0,645
17	مشبه	تشبيه	%57,0	0,689
18	علاقة اعتبار ما كان	مجاز	%56,5	0,487
19	تشبيه تام	تشبيه	%50,5	0,515
20	مجاز	مجاز	%50,5	0,684
21	استعارة	مجاز	%50,5	0,49
22	تشبيه تمثيلي	تشبيه	%49,3	0,711
23	تشبيه مرسل مجمل	تشبيه	%48,7	0,913
24	علاقة جزئية	مجاز	%48,7	0,655
25	مشبه به	تشبيه	%48,0	0,583
26	كناية عن نسبة	كناية	%46,7	0,565
27	علاقة اعتبار ما سيكون	مجاز	%46,3	0,755
28	تشبيه مؤكد مفصل	تشبيه	%45,0	0,597
29	مجاز مرسل	مجاز	%45,0	0,677
30	حقيقة	مجاز	%43,0	0,679
31	استعارة مكنية	مجاز	%43,0	0,715
32	علاقة محلية	مجاز	%42,7	0,636
33	كناية	كناية	%37,0	0,827
34	تشبيه	تشبيه	%30,0	0,648

THE EFFECT OF USING THE ASKING QUESTIONS STRATEGY TO CORRECT THE MISCONCEPTIONS OF RHETORICAL CONCEPTS FOR THE SECONDARY GRADE STUDENTS.

Prepared By:

Mohammad Salman Ahmad Kananah.

Supervised by:

Prof. Amen Badr Al kukhn.

Abstract

This study aimed at answering the main question which is the influence of using the Questions Asking Strategy to correct the Misconceptions of Rhetorical Concepts for the Secondary Grade students compared to the traditional method.

The questions of this study were:

1. What are the misconceptions of(Rhetorical Concepts) for the Secondary Grade students?
2. Are there any differences in correcting the misconceptions of (Rhetorical Concepts) for the Secondary Grade students due to the method of treatment (the Question Asking Strategy/ the Traditional Method)?
3. Are there any differences in correcting the Misconceptions of(Rhetorical Concepts) for the Secondary Grade students due to the gender(male/ female)?
4. Are there an differences in correcting the Misconceptions of (Rhetorical Concepts) for the Secondary Grade Students due to the interaction between the gender (male/ female) and the using of (the Question Asking Strategy/ the Traditional Method)?

The study sample consisted of (80) males and females of the 11th Grade students distributed equally over four sections in two schools;(one for males and one for females). The students in both schools were selected to study by using the Question Asking Strategy as pilote group and the other two sections were selected to study by the Traditional Method as control group. The researcher has used (f.test) to make sure that the two groups were compatible.

To achieve the objectives of the study, the researcher developed two tools to this study ;

- a memoir for the correction of Misconceptions of Rhetorical Concepts (Al Baian) unit in the Arabic Rhetoric and Literary Criticism based on the Question Asking Strategy,
- and diagnostic test to investigate the misconceptions of Rhetorical Concepts.

The results of the study were:

1. The percent of the Misconceptions of Rhetorical Concepts for the Secondary Grade students in (Al-Tashbeh) was (53.1%), the percent of the Misconceptions of Rhetorical Concepts for the Secondary Grade students in (Al-Majaz) was (53.7), and the percent of the Misconceptions of Rhetorical Concepts for the Secondary Grade students in (Al-Kenaya) was (53.1%).
2. There are statistically significant differences at (0.05=α) in correcting the Misconceptions of Rhetorical Concepts for the Secondary Grade students due to the method of treatment for the pilote group which was treated by Question Asking Strategy compared to the Traditional Method.

3. There are no statistically significant differences at (0.05=α) in correcting the Misconceptions of Rhetorical Concepts for the Secondary Grade Students due to the gender(male/ female)

4. There are no statistically significant differences at (0.05=α) in correcting the Misconceptions of Rhetorical Concepts for the Secondary Grade students due to the interaction between the gender (male/ female) and the using of (The Question Asking Strategy/ The Traditional Method).